

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les devoirs scolaires dans les établissements secondaires au Québec :
un analyseur-révéléateur des conceptions des pratiques enseignantes

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (PhD.)

Doctorat en éducation

Mars 2019

© Ezechiél Ciza, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les devoirs scolaires dans les établissements secondaires au Québec :
un analyseur - révélateur des conceptions des pratiques enseignantes

Membres du jury :

M. Philippe Maubant	Directeur (Université de Sherbrooke)
M. Jean-Claude Kalubi	Codirecteur (Université de Sherbrooke)
M. Jean Houssaye	Évaluateur externe (Université de Rouen : France)
Mme France Jutras	Évaluatrice interne (Université de Sherbrooke)
M. Serge Larivée	Évaluateur externe (Université de Montréal)

SOMMAIRE

La complexité de l'activité d'apprentissage conserve une large part d'imprévisibilité, d'incommensurabilité jamais saisie dans sa totalité (Vinatier, 2013). Devant la multiplicité des situations d'apprentissage et de la tâche de formation évaluation qu'implique et qui incombe à l'enseignant, en quoi les contenus et les processus mis en œuvre permettent-ils aux élèves d'apprendre, de se former, de s'approprier le savoir en contexte de devoirs scolaires? Quelle est la proximité ou la distance entre la matière enseignée et la forme de gestion des apprentissages, la relation entre acteurs : l'enseignant, l'élève, les parents, l'école? La personnalité de chacun est en jeu. L'enseignant doit s'adresser à des personnalités, il doit convaincre, se faire accepter et légitimer son action (Kalubi, 2008; Python, Dumons, Bentiri, Cazorla et Terrisse, 2008).

Selon Altet et coll. (2012a), le processus d'enseignement-apprentissage s'intéresse particulièrement à : 1) Une intention de mise en mouvement des sujets par la proposition de dispositifs particuliers; 2) Un processus de développement de processus d'action dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation; 3) Un processus de transaction en vue d'attribution d'une reconnaissance à l'individu à partir des processus d'action développés.

L'enseignant met en place des dispositifs qui se traduisent par l'acquisition du savoir. Cette organisation comportera un accompagnement au sein de la classe, de l'école, mais aussi hors la classe par l'aide aux devoirs par les parents ou les organismes consultés par les parents. Ces dispositifs permettraient-ils d'acquérir une maîtrise suffisante du savoir et favoriser la collaboration École-famille-communauté? Cet accompagnement vise à répondre aux questions immédiates dans la temporalité des préoccupations de l'élève et nécessite une programmation du travail entre l'enseignant et l'élève, avec des temps d'échanges favorisant de faire le point sur les difficultés

rencontrées, les solutions d'aide qu'il est nécessaire de prévoir, les objectifs à mettre en œuvre. Faut-il attendre que l'élève soit en difficulté dans sa classe pour prendre de telle disposition? L'accompagnement doit permettre à l'élève de se situer par rapport à son degré d'acquisition du savoir, de faire évoluer son dispositif de représentation mentale, de connaître ses moteurs, ses freins, ses limites pour se remettre en route et tracer son chemin. Il s'agit donc d'un processus organisationnel, un agir où se mettent en dialectique actions rationnelles et activité du sujet ; d'un processus de référence aux rapports qu'entretient l'enseignant à l'élève, aux autres coéducateurs pour un repérage dynamique, évolutif dans l'action et du processus de problématisation pour que l'accompagné (l'élève) problématise à son tour le sens de sa pratique.

Pour répondre à ces questions, nous abordons tout d'abord la problématique générale qui fait appel aux écrits philosophiques, pédagogiques et sociologiques et de ma propre expérience comme enseignant, puis du cadre conceptuel et théorique d'intervention des différents acteurs impliqués soient la pédagogie, les pratiques pédagogiques, les pratiques enseignantes, les pratiques collaboratives, la communauté éducative, les devoirs scolaires, les actes pédagogiques qui, pour Houssaye (1988, 2000), évoquent trois processus constitutifs du triangle pédagogique : enseigner, apprendre et former. Cette recherche retient la figure du triangle pédagogique pour analyser les pédagogies mises en œuvre par l'enseignant en contexte d'enseignement-apprentissage donc des devoirs scolaires. Nous proposons par la suite le cadre méthodologique du questionnaire utilisé pour la collecte des données, soit l'analyse qualitative. Enfin, nous analysons les résultats de nos entrevues que nous discutons.

Dans le domaine éducatif, il est, bien sûr, toujours souhaitable qu'il existe des relations plus adaptées et personnalisées, entre enseignants et élèves, enseignants et parents, enseignants et autres coéducateurs (Deslandes et Bertrand, 2005 ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Maubant et Roger, 2010), mais plus les appareils sociaux s'avèrent lourds et bureaucratiques, plus celles-ci s'amenuisent et se rétrécissent au profit de rapports, voulus plus neutres, plus objectifs et plus distants. Il en

résulte que les mesures d'accompagnement en contexte de devoirs scolaires requérant à l'évidence une approche particulière sinon singulière, comme une " pédagogie spéciale ", ne constituent pas la norme du plus grand nombre.

Cette recherche vise à identifier et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes chez des enseignants du secondaire au Québec à partir de la mise au jour de leur vision des devoirs scolaires. Elle convoque la pédagogie, du point de vue de la théorie, c'est la notion de système introduite par le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000) dans la réflexion sur les relations binaires et ternaires qu'elle comprend. Un autre pôle, celui des parents, tient lieu d'angle d'entrée dans cet ensemble dans l'analyse des situations d'apprentissage ou dans la conception des pratiques enseignantes.

Le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000) sert d'analyseur et de révélateur des pratiques enseignantes. Les trois côtés du triangle mettent en relation entre deux des trois pôles que sont le Savoir, l'Enseignant et l'Élève donc des processus enseigner, former et apprendre. Tout en adoptant une méthodologie subjectiviste qui se situe dans un paradigme interprétatif, cette recherche s'inscrit dans une recherche de type qualitatif. Il ressort de cela que la majorité des enseignants (8/10) adoptent le processus enseigner du côté apprendre : une pédagogie reposant sur la magistralité et l'exercisation, suivi de ceux qui s'inscrivent dans une pédagogie de la formation apprentissage reposant sur les interactions enseignant-élève (6/10). D'autres adoptent une pédagogie de la gestion-négociation (5/10) alors que 4 sur 10 appliquent une pédagogie structurée par le triangle situations-activité-apprentissage. 3 sur 10 adoptent une pédagogie active, non directive, favorisant l'acquisition des moyens d'apprendre et enfin, 2 sur 10 appliquent une pédagogie de gestion-négociation centrée sur la collaboration.

Le référentiel de compétences à développer en formation initiale (Québec, 2005, 2006) prône le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Cette recherche contribue à ce nouveau paradigme qui impacte les nouvelles conceptions de la pédagogie et en adéquation avec ce paradigme de l'enseignement-apprentissage.

SUMMARY

The complexity of learning activity retains a large share of unpredictability, incommensurability never fully understood (Vinatier, 2013). Faced with the multiplicity of learning situations and the task of teacher training, what does the content and process involved mean for students to learn, train, learn and practice? to appropriate knowledge in the context of homework? What is the proximity or distance between the subject taught and the form of learning management, the relationship between actors: the teacher, the pupil, the parents, the school? The personality of each is at stake. The teacher must address personalities, he must convince, be accepted and legitimize his action (Kalubi, 2008, Python, Dumons, Bentiri, Cazorla and Terrisse, 2008).

According to Altet et al. (2012a), the teaching-learning process is particularly interested in: 1) An intention to set the subjects in motion by proposing particular devices; 2) A process of developing action processes in these devices, often accompanied by a request from the subjects, recognition by the organization; 3) A transaction process for the attribution of recognition to the individual based on the action processes developed.

The teacher sets up devices that result in the acquisition of knowledge. This organization will include support in the classroom, school, but also out of the classroom by homework help by parents or organizations consulted by parents. Would these devices make it possible to acquire sufficient knowledge and foster School-family-community collaboration? This support aims to answer immediate questions in the temporality of the student's preoccupations and requires a programming of the work between the teacher and the student, with times of exchanges favoring to make the point on the difficulties met, the solutions help that needs to be planned, the objectives to be implemented. Should we wait until the pupil is in difficulty in his class to take such a disposition? Accompaniment must enable the student to situate himself in relation to his degree of knowledge acquisition, to develop his mental representation device, to know his engines,

his brakes, his limits to get back on track and trace his path. It is therefore an organizational process, an action in which dialectical rational actions and activity of the subject are set in motion; a process of reference to the relationships that the teacher maintains with the student, the other coeducators for a dynamic identification, evolving in the action and the process of problematization so that the accompanied (the pupil) problematizes to his turn the meaning of his practice.

To answer these questions, we first address the general problematic that involves philosophical, pedagogical and sociological writings and my own experience as a teacher, then the conceptual and theoretical framework of intervention of the various actors involved, namely pedagogy, pedagogical practices, teaching practices, collaborative practices, the educational community, school assignments, pedagogical acts which, for Houssaye (1988, 2000), evoke three processes constituting the educational triangle: teaching, learning and training. This research retains the figure of the pedagogical triangle to analyze the pedagogies implemented by the teacher in the context of teaching-learning and therefore schoolwork. We then propose the methodological framework of the questionnaire used for the collection of data, namely the qualitative analysis. Finally, we analyze the results of our interviews that we discuss.

In the field of education, it is, of course, always desirable that there be more adapted and personalized relationships between teachers and students, teachers and parents, teachers and other coeducators (Deslandes and Bertrand, 2005, Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux and Hardy, 2008, Maubant and Roger, 2010), but the more the social devices become heavy and bureaucratic, the more they shrink and shrink in favor of more neutral, objective and distant relationships. As a result, accompanying measures in the context of schoolwork obviously requiring a particular if not singular approach, such as a " special pedagogy ", do not constitute the norm for the greatest number.

The purpose of this research is to identify and understand the conceptions of teaching practice among secondary school teachers in Quebec based on their schoolwork vision. It summons pedagogy, from the theoretical point of view; it is the notion of system introduced by the educational triangle of Houssaye (1988, 2000) in the reflection on the binary and ternary relations that it understands. Another pole, that of parents, serves as an entry into this set in analysis of learning situations in the conception of teaching practice.

The educational triangle of Houssaye (1988, 2000) serves as an analyzer and revealer of teaching practices. The three sides of the triangle connect two of the three poles known as Knowledge, Teacher and Student, thus teaching, training and learning processes. While adopting a subjectivist methodology that is situated in an interpretative paradigm, this research is part of a qualitative research. It appears that the majority of teachers (8/10) apply a pedagogy of expository teaching and the drill and practice, followed by those who are enrolled in a pedagogy of training-learning based on teacher-student interactions (6/10). Others adopt a pedagogy of management-negotiation (5/10) while 4 out of 10 apply a pedagogy structured by the triangle situations-activity-learning. 3 out of 10 adopt an active, non-directive pedagogy favoring the acquisition of the means of learning and finally 2 out of 10 apply a pedagogy of management-negotiation centered on collaboration.

In the skills reference frame to be developed in initial training (Quebec, 2005, 2006), this is the transition from the paradigm of teaching to the paradigm of learning. This research has for a goal to make teachers and future teachers reflect on this new paradigm that impacts their conceptions of pedagogy and encourages them to develop practices in line with this paradigm of teaching-learning. This research means to be a contribution in this direction.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
SUMMARY	6
LISTE DES TABLEAUX.....	13
LISTE DES FIGURES	14
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION	17
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	22
1.1. Mise en contexte	26
1.2. Devoirs scolaires : évolutions ou involutions d'une réalité éducative.....	30
1.3. Devoirs scolaires : révélateurs des inégalités sociales	32
1.4. Aide aux devoirs : un marqueur d'une imputation de la réussite scolaire	33
1.5. Devoirs scolaires : un engagement de l'État, de la société et des familles	36
1.6. Devoirs scolaires : des enjeux de réussite scolaire aux enjeux d'efficacité de la pratique pédagogique	38
1.7. Qu'appelle-t-on pratique pédagogique et pratique enseignante ?	39
1.8. Devoirs scolaires : enjeux pédagogiques	41
1.9. Sens des devoirs scolaires : du côté du processus enseigner, du processus former ou du processus apprendre ?	42
1.10. Devoirs scolaires : un révélateur des relations entre l'enseignant et le savoir ?.....	44
1.11. Devoirs scolaires : un révélateur des relations enseignant-élève et famille	46
1.12. Devoirs scolaires : un révélateur des relations entre l'élève et le savoir ?	48
1.13. Interrelation entre la recherche, la formation et la pratique	49

	10
1.14. Problématique générale de la recherche.....	50
1.15. Objectif général de la recherche.....	51
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	54
2.1. Devoirs, aide aux devoirs scolaires et réussite scolaire	55
2.2. Devoirs scolaires : une occasion de bousculer les temporalités éducatives	60
2.3. Devoirs scolaires : une opportunité de refonder la collaboration École- famille ?	61
2.4. Lecture québécoise des devoirs et des dispositifs d'aide aux devoirs	64
2.5. Typologie et efficacité des devoirs scolaires	69
2.6. Pédagogie et triangle pédagogique	71
2.7. Qu'appelle-t-on pratiques enseignantes ?	83
2.8. De la pensée pédagogique aux pratiques pédagogiques	84
2.9. Des conceptions de la pédagogie aux conceptions des pratiques enseignantes.....	85
2.10. Émergence d'un quatrième pôle : des parents et des tiers intervenants.	91
2.11. Relation éducative à la lumière du processus apprendre	92
2.12. Analyseurs-révélateurs des conceptions de la pédagogie et de la pratique pédagogique : Devoirs scolaires	93
2.13. Limites du triangle pédagogique.....	95
2.14. Objectifs spécifiques	97
2.15. Question spécifique de recherche	98
2.16. Pertinence socio-éducative de la recherche	98
CHAPITRE III - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	101
3.1. Une démarche qualitative au service d'une recherche de type collaboratif, descriptif, interprétatif et compréhensif	102
3.2. Pourquoi recourir à une recherche collaborative, descriptive, interprétative et compréhensive ?	103
3.3. Déontologie.....	104
3.4. Collecte et analyse des données	104
3.5. Critères méthodologiques et enjeu technique	122
3.6. Théorie de la preuve.....	123
3.7. Interprétation des résultats et fondement de l'interprétation	123

	11
3.8. Confirmabilité	126
3.9. Fiabilité de la recherche	126
3.10. Crédibilité et authenticité	127
3.11. Transférabilité et intégration.....	128

CHAPITRE IV - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... 132

Rappel : Triangle pédagogique de Houssaye	133
4.1. Conceptions des devoirs scolaires ou qu'est-ce qu'un devoir idéal ?....	134
4.2. Devoirs scolaires : le processus ENSEIGNER.....	136
4.3. Devoirs et invitation faite aux parents : le processus FORMER.....	136
4.4. Devoirs et l'invitation faite aux parents : le processus APPRENDRE	140
4.5. Devoirs scolaires : opportunité de prolonger des situations d'enseignement-apprentissage.....	142
4.6. Évaluation : une pratique transversale aux différentes situations éducatives et aux différentes activités d'enseignement-apprentissage.	143
4.7. Devoirs sous les projecteurs d'une évaluation formative ou sommative, à mi-chemin entre ENSEIGNER, FORMER et APPRENDRE.....	145
4.8. Activité des devoirs dans la planification didactique et pédagogique ...	148
4.9. Devoirs scolaires comme éclairage sur le regard porté sur l'élève.....	152
4.10. Attentes des enseignants et des élèves	153
4.11. Conceptions de la pédagogie à partir d'une lecture collaborative des devoirs scolaires	157
4.12. Qui sont ces tiers intervenants œuvrant dans la supervision ou l'accompagnement de l'activité des devoirs scolaires ?.....	159
4.13. Que pensent les enseignants de ce qu'attendent les parents à l'égard des devoirs scolaires ?.....	161
4.14. Devoirs scolaires : une activité d'enseignement-apprentissage finalisée par un projet de compréhension	162
4.15. Engagement des parents : une condition de faisabilité, voire de réussite des devoirs scolaires	164

CHAPITRE V - DE LA CONCEPTION DE LA PÉDAGOGIE À LA CONCEPTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	178
5.1. Pourquoi l'analyse des conceptions des pratiques enseignantes ?	179
5.2. Devoirs scolaires : enjeux éducatifs et enjeux sociétaux	187
5.3. Devoirs scolaires : facteurs de réussite scolaire.....	188
5.4. Devoirs scolaires : réponses aux difficultés de certains élèves.....	189
5.5. Devoirs scolaires : un révélateur des conceptions de la pédagogie et des pratiques enseignantes	192
5.6. Apports de la recherche	198
5.7. Limites de la recherche.....	199
CONCLUSION	201
BIBLIOGRAPHIE.....	205
INDEX DES AUTEURS.....	250
INDEX LEXICAL	258
ANNEXE A: TABLEAU-SYNTÈSE	266
ANNEXE B : GRILLE D'ENTREVUE	273
ANNEXE C: GRILLE D'ANALYSE (HOUSSAYE, 1988, 1995, 2000, 2015)	274
ANNEXE D: ANALYSE DES ENTREVUES.....	280
D.1. Analyse par catégories et par sous catégories.	280
D.2. Analyse par approches pédagogiques ou types pédagogiques	294

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Formes d'aide aux devoirs selon deux logiques (Epsein, 2012) et les liens École-famille-communauté (CCA, 2007; Kalubi, 2008 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Python, Asdih et Larivée, 3008 ; Québec, 2009)	34
Tableau 2. Conditions de faisabilité d'un devoir scolaire.....	43
Tableau 3. Effets positifs et négatifs des devoirs (Cooper, 2007)	45
Tableau 4. Dynamique du partenariat École-famille (Kalubi, 2008 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Maubant et Leclerc, 2008)	63
Tableau 5. Typologie des devoirs et leurs conditions d'efficacité (Cooper, 2007).....	70
Tableau 6. Six pédagogies selon le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1995)	79
Tableau 7. Processus enseigner, former, apprendre (Houssaye, 2013)	111
Tableau 8. Grille d'analyse en référence au triangle pédagogique de Houssaye (1995).....	112
Tableau 9. Étapes de l'analyse des données qualitatives (L'Écuyer, 1990)	114
Tableau 10. Unités d'analyse (Benelli, 2011 ; Mucchielli, 2007)	115
Tableau 11. Règle de l'interprétation (Karsenti & Savoie-Zajjc, 2011 ; Savoie-Zajc, 2004, 2010, 2011).....	124
Tableau 12. Critères de validité en recherche qualitative (Miles & Huberman, 2005, 2008 ; Pourtois et Desmet, 2007 ; Van der Maren, 2010, 2011)	129
Tableau 13. Pratiques parentales et réussite scolaire (Spera, 2005).....	169
Tableau 14. Principes essentiels pour une collaboration École-famille	173

Tableau 15. Interprétation des postures pédagogiques à partir du modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1995, 2015)	184
Tableau 16. Conception des pratiques enseignantes des enseignants du secondaire au Québec.....	194

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Axe des liens École-famille-communauté éducative (CCA, 2007 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Kalubi, 2008 ; Python, Asdih et Larivée, 2008 ; Québec, 2009)	36
Figure 2. Trois pôles de l'impératif de qualité en éducation (Forster, 2010).....	41
Figure 3. Réussite scolaire signifie réussites académique, éducative et sociale (Bouchard, Bourbeau, Berthelot et St-Amant, 1993).....	58
Figure 4. Trois pôles de la pédagogie (Fabre, 2002)	73
Figure 5. Triangle pédagogique et rapports nécessaires pour un acte pédagogique (Houssaye, 1988, 2000)	74
Figure 6. Triangle pédagogique de Houssaye et six postures pédagogiques.....	80
Figure 7. Rapports scolaires-Enseignant-Élève, selon le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000).	87
Figure 8. Rapport interactif enseignant-élève	95
Figure 9. Piliers de l'Analyse qualitative : Description, Classification, Connexion (Dey, 1993)126	
Figure 10. Triangle pédagogique reconfiguré à partir du triangle pédagogique de Houssaye	183
Figure 11. Devoir, activité individuelle et culturelle en réseau (Latour, 2006)	184

REMERCIEMENTS

La conduite d'une thèse, même lorsqu'elle s'avère un exercice indéfini et jamais parfaitement satisfaisant, est un acte de courage au sens kantien de *aude sapere* : aie le courage de ton propre entendement. La présente thèse témoigne de cette volonté de voir la finalisation d'un long processus visant à rendre intelligible une réalité éducative.

Réaliser une thèse ne peut se faire sans la collaboration et le soutien de nombreuses personnes. C'est tout un privilège d'avoir été entouré et conseillé par des personnalités exceptionnelles. Je tiens humblement à leur manifester ma sincère gratitude pour leur indéfectible soutien.

De prime abord, mes sincères remerciements vont à l'endroit de mon directeur de thèse, Monsieur Philippe Maubant. Sa rigueur professionnelle, sa disponibilité, sa qualité d'écoute et ses judicieux conseils ont été grandement appréciés. Chaque rencontre, marquée par le souci de me soutenir dans mon processus doctoral, a été une grande source de motivation et de dépassement. Son soutien et la qualité de son encadrement ont fait que cette recherche s'est déroulée dans un contexte très formateur.

Je me considère également privilégié d'avoir été sous la guidance de mon codirecteur de thèse, Monsieur Jean-Claude Kalubi. Il m'a gracieusement accordé sa disponibilité et encouragé continuellement avec un dévouement sans commune mesure. Je le remercie pour son grand souci de clarification.

C'est tout un honneur et un grand privilège également d'avoir été conseillé par Monsieur Jean Houssaye, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, en France, comme membre du comité d'évaluation. Je désire ici lui adresser mes sincères remerciements.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de la direction des services éducatifs de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, à madame Julie Lavigne, directrice de l'école secondaire Cavelier-de LaSalle, à mesdames France Chiasson, Micheline Siag, Marie-Anne Savard, Sylvie Chevalier, Michèle Hébert, Gabriela Carl, Catherine Wong, à messieurs Mark Normand, Gabriel Nistor, Frédéric Lavoie pour leur grande collaboration et leur appui.

Je veux également remercier mes amis, dont le Père Morin et le Père Dionne pour leur soutien et leurs encouragements à l'égard de ma recherche. Une pensée particulière à mon père Michel ainsi qu'à ma maman Berthe, à mes grands frères Frédéric et David ainsi qu'à ma sœur Césarie qui auraient été sûrement de grands lecteurs de ma thèse. À tous ceux et à toutes celles dont les noms ne figurent pas dans la présente dédicace et qui prennent place dans mon cœur, que je ne saurais oublier et qui m'ont permis d'atteindre ce but, je dis un grand merci.

Ce que je dois à ma compagne de vie va au-delà du pouvoir des mots. Un dernier remerciement va à Suzanne, mon amour, pour son indéfectible soutien, son intérêt pour l'éducation ainsi que son affectueuse bienveillance à l'égard de chaque membre de la famille.

INTRODUCTION

L'éducation est un bien fondamental de nos sociétés. Elle est au cœur des projets politiques. Elle constitue une dimension significative de tout projet sociétal. De grandes figures de la pensée éducative apparaissent au cours de l'histoire pour dire ce que l'éducation doit être ou pourrait être et à partir de quelles valeurs, de quels savoirs et de quelles méthodes éduquer l'enfant.

Dans cette perspective, dès le 18^e siècle et surtout dès le 19^e siècle, la démocratisation de l'accessibilité à l'école a été l'une des ambitions des états modernes (Boudon, 1985 ; Chenard et Doray, 2005 ; Prost, 1986; Robert et Tondreau, 1997). Peu à peu, à partir des années '60, toute action et décision politique concernant l'éducation, dans les pays de l'OCDE, s'est trouvée orientée vers l'atteinte de la réussite scolaire pour tous.

Et de ce fait, réussir à l'école, c'est réussir toutes les activités scolaires que l'école propose aux élèves, que celles-ci aient lieu dans la classe ou en dehors de la classe. À cet égard, les devoirs scolaires semblent constituer un indicateur parmi d'autres de la réussite scolaire. C'est pourquoi certains parents n'hésitent pas à recourir à l'aide aux devoirs (Clément, 2011 ; Kerviel, 2012) pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. En effet, l'aide aux devoirs recouvre plusieurs dispositifs dont certains ont des visées lucratives (Clément, 2011).

Les institutions éducatives mettent en place des stratégies visant à offrir aux élèves les meilleures conditions pour survivre dans un contexte de compétitivité accrue, dont la première étape est la compétition scolaire. Dès lors, tous les moyens sont mobilisés par les établissements scolaires, et aussi les familles, y compris le recours à des services éducatifs complémentaires comme les dispositifs d'aide aux devoirs, les cours particuliers constituant un exemple parmi d'autres de ces dispositifs (de Ketele et Gérard, 2007 ; Gérard, 2008).

Nous soulignerons certains éléments portant sur :

- ☞ Les fonctions des devoirs scolaires selon la Loi sur l’instruction publique
- ☞ Ce que nous disent les chercheurs sur la problématique des devoirs scolaires en particulier dans leur intégration aux pratiques enseignantes
- ☞ Ce que nous disent les chercheurs sur la problématique des devoirs scolaires en particulier en ce qui concerne les liens entre l’école et les parents.

Le premier chapitre de cette recherche présente la problématique de la recherche. Il commence par un panorama historique de la question des devoirs scolaires. Dans cette partie, les enjeux politiques, sociaux, économiques, éducatifs et pédagogiques soulevés par les devoirs scolaires sont identifiés et analysés. Les devoirs constituent une tâche scolaire au quotidien, parmi bien d’autres tâches demandées aux élèves. Il s’agit donc ici de décrire et d’analyser une activité éducative spécifique, intitulée devoir scolaire, d’en comprendre son sens, sa fonction et sa place dans l’ensemble des activités d’enseignement-apprentissage pensées et mises en œuvre par l’enseignant. Certes, la demande de devoirs à des élèves traduit un objectif pédagogique, mais exprime également, selon nous, une manière de penser la pédagogie et plus spécifiquement une manière de penser la pratique enseignante mise en œuvre. Outre les questions de pertinence et de sens des devoirs scolaires, nous cherchons dans cette thèse à décrire et analyser les conceptions des pratiques enseignantes en privilégiant une entrée particulière, celle d’une activité spécifique demandée aux élèves du secondaire : les devoirs.

Nous faisons le pari que privilégier l’entrée des tâches ou activités scolaires, en l’occurrence les devoirs, permet de mettre à jour les conceptions de la pédagogie mise en œuvre et plus particulièrement de saisir et de comprendre les conceptions des pratiques enseignantes. En effet, l’activité des devoirs s’inscrit *a priori* dans une planification didactique. Elle révèle ainsi différentes dimensions de la situation d’enseignement-apprentissage : les savoirs à mobiliser, les objectifs d’enseignement-apprentissage, le rôle et la posture de l’enseignant, la nature et le sens de la relation éducative... Penser

l'activité des devoirs suppose aussi de la part des enseignants d'anticiper les ressources que l'élève pourra mobiliser pour répondre à la demande et en particulier à la consigne présente dans les devoirs à réaliser. Ce processus anticipatoire nous informe aussi sur les attentes des enseignants à propos du rôle des parents dans l'aide aux devoirs. Faire s'exprimer les enseignants sur leurs conceptions des pratiques enseignantes à partir de l'activité des devoirs nous renseigne à la fois sur leur manière de penser l'éducation, mais révèle aussi leurs manières de voir l'acte d'enseignement-apprentissage, les modèles didactiques envisagés et la pédagogie à mettre en œuvre.

Notre question de recherche vise donc à identifier et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes chez des enseignants du secondaire au Québec à partir de la mise à jour de leur vision des devoirs scolaires.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et conceptuel guidant, explicitant et étayant cette recherche. Ce cadre mobilise les principaux cadres d'analyse des pratiques enseignantes (Altet, Blanchard-Laville et Bru, 2012). Il convoque aussi les travaux portant sur les pratiques pédagogiques (Altet, 2018 ; Fabre, 2002, Hameline, 2005 ; Houssaye, 1988, 1995, 2000, 2007, 2013, 2014, 2015) et sur les pratiques éducatives (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013 ; Alves, 2009 ; Hameline, 2005 ; Maubant, 2011 ; Meirieu, 2008). Mais le cœur de notre cadre théorique et conceptuel prend appui sur les écrits traitant de pédagogie ou se revendiquant d'une épistémologie pédagogique (Fabre, 2006 ; Fabre et Vellas 2006, Hameline, 2001; Meirieu, 1995, Perrenoud, 2001c, Soëtard, 2001). Ces différents travaux doivent nous conduire à élaborer un cadre d'analyse des conceptions des pratiques enseignantes. Au regard de l'injonction institutionnelle à penser la professionnalisation du métier d'enseignant qui encourage les professionnels de l'enseignement à développer des compétences de collaboration avec les familles, nous convoquerons également les travaux portant sur les relations École-famille-communauté (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Kalubi, 2008 ; Maubant et Leclerc, 2009 ; Leclerc, 2013). Nous postulons en effet que la question des devoirs s'inscrit dans un travail de collaboration entre enseignant et parent. En effet, l'école est une institution attendue sur sa capacité à s'ouvrir sur son environnement et à

mobiliser de nouvelles ressources pour la réalisation de sa mission éducative (Python, Asdih et Larivée, 2008; Maubant, 2010).

Le troisième chapitre de la thèse décrit la méthodologie privilégiée. Il s'agit d'une recherche de type collaborative, descriptive, interprétative et compréhensive visant à saisir et analyser les conceptions des pratiques enseignantes, énoncées à partir de leurs conceptions des devoirs donnés aux élèves. Nous examinons également dans ce troisième chapitre de quelles manières cette recherche met en évidence les liens étroits entre recherche, formation et pratique. Cette thèse privilégie une méthodologie inscrite dans un paradigme interprétatif. Par l'entretien semi-dirigé, nous cherchons à saisir et à comprendre le point de vue et le sens que les enseignants du secondaire donnent à la réalité de leurs pratiques enseignantes.

Le guide d'entretien, que nous avons élaboré s'organise autour des trois thèmes de notre réflexion :

1. Interroger les enseignants sur leurs conceptions des devoirs scolaires.
2. Interroger les enseignants sur l'accompagnement des élèves dans la réalisation de leurs devoirs.
3. Interroger les enseignants sur leurs conceptions des relations avec d'autres coéducateurs, notamment les parents, dans la réalisation des devoirs scolaires.

La mise en jeu de ces trois thématiques vise à faire émerger les conceptions des pratiques enseignantes en favorisant l'expression des dires sur la pratique. Nous considérons que cette révélation des conceptions permet la mise en évidence de la pédagogie pensée par les enseignants rencontrés. Mais cela nous conduit à recourir à un analyseur : le triangle pédagogique. Le modèle du triangle pédagogique élaboré par Houssaye (1988) permet d'analyser et de comprendre la structure pédagogique des enseignants et comment celle-ci fonde et révèle leurs conceptions des pratiques enseignantes.

La quatrième partie présente nos résultats. Concrètement, cette partie décrit tout d'abord les procédures choisies pour produire les résultats de cette recherche. Nous présentons toutes les variables prises en considération dans notre analyse des dires des enseignants rencontrés. Puis, après un rappel de la théorie qui soutient la recherche, nous livrons l'interprétation des résultats de recherche obtenus en référence notamment à notre analyseur (le modèle du triangle pédagogique) et en réponse à la problématique exposée dans la première partie de la thèse. Pour analyser les conceptions des pratiques enseignantes dans un contexte éducatif valorisant les liens enseignants-parents-élèves, nous avons délibérément choisi de faire s'exprimer les enseignants à partir d'une activité scolaire mobilisant les enseignants, les parents et les élèves : les devoirs scolaires.

Dans le cinquième chapitre, nous proposons au lecteur une synthèse de nos résultats. *In fine*, il s'agit de dégager les différentes postures pédagogiques adoptées par les enseignants, à partir de leurs conceptions de l'activité des devoirs scolaires en référence aux trois processus constitutifs du triangle pédagogique : enseigner, former et apprendre. En identifiant ces postures pédagogiques, nous proposons au lecteur dans cette dernière partie de mettre au jour les conceptions des pratiques enseignantes. Nous évoquerons aussi les limites inhérentes à cette recherche et les différentes pistes ultérieures de recherche que notre thèse suggère.

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre entend soumettre au lecteur la problématique et la question générale de la recherche, l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique ainsi que l'objectif général de la recherche. Il ne s'agit pas essentiellement de débattre du sens, des usages et des devoirs scolaires au secondaire, des enjeux institutionnels (réussite scolaire), organisationnels (choix de l'organisation des temps de l'élève : à l'école et hors l'école, finalités des devoirs : instruction et socialisation), pédagogiques (autonomie de l'élève) et de partenariat (changement de paradigme : passage de la communauté éducative à la communauté d'apprentissage). Au secondaire, les devoirs relèvent d'une forme scolaire et d'une normalité de ce qui semble attendu de l'école, tel un allant de soi, tel aussi une obligation pour l'élève, et l'engagement de s'y soumettre. L'activité devoirs est prescrite. Elle est imposée, comme la plupart des activités demandées quotidiennement à l'élève. C'est cette quotidienneté et ce rapport à la norme scolaire qui ont suscité l'intérêt de cette recherche pour saisir et analyser les conceptions des pratiques enseignantes à partir des dires des enseignants sur une activité : les devoirs scolaires.

Pourquoi choisir l'activité “ devoirs scolaires ” ? Les justifications sont de plusieurs ordres : 1) Une activité symptomatique de l'obligation de penser l'acte éducatif dans un environnement de coéducation ; 2) Une activité scolaire à plusieurs visées : formative et évaluative ; 3) Une activité “ prétexte ” à exprimer les conceptions des pratiques enseignantes ; 4) Une activité scolaire potentiellement porteuse et révélatrice de difficultés d'apprentissage, de malentendus entre enseignants et élèves, de malentendus entre enseignants, élèves et parents (quant aux finalités des devoirs, aux exigences attendues, aux usages...). Autrement dit, inviter les enseignants à exprimer leurs conceptions des pratiques enseignantes à partir de l'activité de devoirs scolaires permet de : 1) Les faire s'exprimer sur les fins et les moyens de l'acte éducatif ; 2) Les faire s'exprimer sur les liens et sur les tensions entre apprentissage et activité.

Après plus de vingt ans d'exercice des pratiques enseignantes en qualité d'enseignant de mathématiques à l'école secondaire Cavelier-de LaSalle, établissement public de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys à Montréal, ce long temps nous a permis d'engager un bilan réflexif sur nos pratiques enseignantes et sur nos pédagogies.

Comme enseignant, nous nous sommes souvent confronté au défi de susciter chez l'élève le besoin et le plaisir d'apprendre (Meirieu, 2014), l'invitation au dépassement de soi, l'encouragement à réaliser toutes les activités demandées par les enseignants, et notamment celle des devoirs. Le risque, pour les élèves, est grand au secondaire de se désengager des exigences de l'institution scolaire. Les facteurs du décrochage scolaire puisent leurs racines dans une non-réalisation des activités scolaires demandées. Cette problématique se cristallise très souvent lors des devoirs scolaires où près du cinquième des élèves de la classe ne fait pas les devoirs prescrits la veille ou quelques jours précédents la remise du travail en classe. Mais créer les conditions de faisabilité des devoirs scolaires, c'est aussi convoquer les parents. Or, bon nombre de parents semblent peu engagés dans cette tâche d'accompagnement souvent parce qu'ils se sentent peu outillés (Belot, 2011 ; CCA, 2008). L'activité devoirs scolaires reste fondamentalement une activité solitaire qui peut alors créer chez l'élève un sentiment de rejet (Merle, 2012).

Mais peut-on se passer de réaliser les devoirs pour réussir à l'école ? Nous avons constaté dans notre pratique d'enseignant de mathématiques que quelques élèves réussissent néanmoins leurs examens de fin d'étape et leur année scolaire sans avoir fait la plupart des devoirs exigés. Il nous paraît toutefois que les devoirs constituent un élément favorisant la collaboration parents-enseignants.

En effet, plusieurs parents lors des devoirs entrent en contact avec les enseignants pour connaître l'objectif du devoir. Les devoirs constituent également un point de repère pour accompagner l'élève dans sa réussite scolaire. Cela peut lui permettre d'identifier précisément les objectifs à atteindre comme de nouveaux défis à relever (Marc, 2011). La réalisation des devoirs interroge en quelque sorte le métier d'élève (Perrenoud, 2013). En effet, comme le souligne également Clerc (2010), les élèves qui sont en difficulté sont en

général de mauvais utilisateurs de la compétence professionnelle des enseignants : ils ne posent pas de questions, par exemple. Ils ne savent pas intéresser l'enseignant à leurs problèmes. Ils essaient de se faire oublier au fond de la classe. Ils ne savent pas poser les bonnes questions sur les problèmes qu'ils rencontrent et ne savent pas les caractériser. L'accompagnement ou l'aide aux devoirs permettent-ils de réconcilier enseignant et élève dans la recherche conjointe d'objectifs à atteindre par l'identification préalable de problématiques d'apprentissage ? Dit autrement, il s'agit de savoir la pensée pédagogique de l'enseignant qui prescrit un devoir scolaire.

Par ailleurs, si dans les études des années 70', la famille n'est là que comme référence légale de l'élève, aujourd'hui les parents sont reconnus pleinement comme des coéducateurs agissants au quotidien pour accompagner et soutenir la scolarité de leurs enfants (CSE, 2009*b* ; Québec, 2007, 2009, 2009*a*). La façon dont les parents déterminent et pensent les différents enjeux de l'éducation et de la réussite scolaire est une dimension importante à prendre en compte dans la compréhension de leur rapport aux devoirs scolaires et dans l'analyse des stratégies qu'ils peuvent mettre en place pour aider leurs enfants à réaliser avec succès leurs activités scolaires (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Hornby, 2011). Toutefois, la lecture des écrits scientifiques souligne également que la réalisation des devoirs ne peut pas s'appuyer uniquement sur l'aide des parents (Belot, 2011 ; CCA, 2008). Alors, dans un tel contexte, comment l'enseignant peut-il élaborer sa pratique en “ se passant ” des parents tout en évitant de laisser l'élève seul confronté aux consignes des devoirs ?

Toutefois, si les activités de devoir peuvent permettre aux élèves de revenir sur ce qui a été fait en classe, à des besoins de clarification, d'explicitation voire de compréhension, il est aussi un moyen pour les parents de maintenir un lien avec l'institution scolaire et de détourner l'enfant de la tentation du décrochage scolaire (Hornby, 2011). Ainsi, les devoirs correspondent à un point d'intersection souhaitable entre l'école et les familles (Abrieu, 2016; Hallam, 2009), en contribuant à pallier de façon concertée aux problématiques éducatives en contexte scolaire et notamment aux difficultés d'apprentissage qui pourraient se révéler au travers de la réalisation ou non des

devoirs scolaires. Cette collaboration École-famille, motive-t-elle la prescription des devoirs par les enseignants ?

Que dire des élèves eux-mêmes ? Font-ils leurs devoirs avec enthousiasme ? Ont-ils le sentiment d'en retirer quelque chose ou de résoudre des problèmes d'apprentissage ? Perrenoud (2004) considère que la majorité des élèves font leurs devoirs par obligation ou par nécessité. L'auteur place la question des devoirs scolaires dans le contexte de l'inégalité sociale des élèves devant l'école.

D'autres chercheurs ont examiné les attitudes des élèves en difficulté à faire leurs devoirs. Chouinard, Archambault et Rheault (2006), par exemple, observent que, par rapport à leurs pairs, ces élèves considèrent davantage que les devoirs sont ennuyeux (Kohn, 2006) ou trop difficiles et sources d'humiliation (Merle, 2012). En conséquence, ces élèves en difficulté cherchent à se débarrasser des devoirs à faire le plus vite possible. Ils peuvent être enclins à copier leurs camarades ou négligent tout simplement de les faire. Cela dit, l'intérêt des différents acteurs de l'école (élèves, enseignants et parents) fluctue aussi au gré des courants voire des modes qui animent le monde scolaire et au gré des *doxas* qui nourrissent les politiques éducatives.

Par ailleurs, il y a déjà près de 40 ans, le ministère de l'Éducation du Québec a identifié deux principales lignes de force des politiques éducatives : « accompagner l'enfant [...] et le soutenir dans ses difficultés [...] ; varier la pédagogie de façon à tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun » (Québec, 2004, p. 5). Dans quelle mesure un devoir scolaire est-il une activité pouvant susciter un engagement chez l'élève (Past, 2006) ? À cet effet, le ministère de l'Éducation du Québec oblige aujourd'hui les 72 commissions scolaires québécoises à signer des contrats de performance, avec pour objectif de porter à 88 % le taux de diplomation au secondaire d'ici 2020 (idem). Selon le ministère de l'Éducation du Québec, l'accompagnement de l'élève constitue « un repère humain, ou au moins une bouée de sauvetage à visage humain » (p. 7), tout comme le soulignent Blaya (2010) ainsi que Potvin et Pinard (2010). Dans le contexte particulier de l'activité de devoirs scolaires, comment s'opérationnalise cet accompagnement ? Le

ministère suggère notamment différents dispositifs : « l'aide aux devoirs [...], les périodes d'études supervisées, le parrainage par un enseignant, la formation de groupes d'entraide » (Québec, 2004, p. 12).

La conception et la construction d'activités scolaires en dehors de la classe interrogent aussi le sens de cette école hors l'école (Glasman, 1992). Cela pose aussi la question des différents intervenants qui oeuvrent aux côtés des enseignants pour accompagner ces activités. Cela peut être d'autres " éducateurs ", professionnels ou bénévoles. Les parents considérés ici comme des coéducateurs auprès des enseignants (Québec, 2007) apporteraient le soutien et l'aide aux devoirs. Ce soutien et l'aide aux devoirs nécessitent l'appui quotidien des parents ou de tiers chargés. Peut-on considérer dès lors que la présence de multiples coéducateurs dynamise la relation éducative et peut créer les conditions d'innovations pédagogiques ? L'engagement des parents dans ces activités hors l'école est-il l'une des raisons d'être du développement de situations d'apprentissage en dehors de la classe (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Terrisse, Larivée et Blain, 2008) ? Nous avons choisi délibérément de faire s'exprimer les enseignants à partir des devoirs scolaires, activité scolaire mobilisant les enseignants, les parents et les élèves. Autrement dit, donner des devoirs à des élèves contribuerait à confirmer les conceptions éducatives, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, les conceptions de la relation éducative et *in fine* les conceptions pédagogiques et des pratiques enseignantes.

1.1. Mise en contexte

Nous savons combien s'intéresser aux métiers de l'humain est une entreprise délicate, notamment lorsqu'il s'agit de saisir, de décrire et de comprendre une pratique professionnelle. Les pratiques enseignantes (Altet et coll., 2012 ; Perrenoud, 2008) sont l'objet depuis plusieurs années de travaux de recherche visant à la décrire, la caractériser, la saisir et la comprendre.

Les différentes manières d’entrer dans la compréhension de cette pratique peuvent mobiliser tour à tour l’analyse des dires des enseignants sur leur pratique (Meirieu, 2007 ; Perrenoud, 2010), l’observation d’une intervention éducative en situation ou encore l’analyse des documents pédagogiques utilisés par les enseignants (Lebrun, 2007). Les recherches sur les pratiques enseignantes peuvent porter tour à tour sur le travail éducatif des enseignants, sur les activités des élèves, sur les interactions enseignants-élèves.

Enfin, ces recherches peuvent mobiliser différentes disciplines : la sociologie de l’éducation (Lessard et Tardif, 2004, Martineau, Breton, et Presseau, 2005 ; Perrenoud, 2010), les théories d’analyse des pratiques (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013), les théories d’analyse de l’activité du travail (Mayen, 2012, Vinatier, 2013), les didactiques des disciplines (Astolfi, 2010*a, b* ; Astolfi et Develay, 1989), la pédagogie (Develay, 2010 ; Houssaye, 2009 ; Meirieu, 2007, Soëtard, 2011). Cette étude s’inscrit dans une épistémologie pédagogique visant à décrire, analyser et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes. Dans cette perspective, notre thèse privilégie deux orientations : la pédagogie et la pratique enseignante.

Il s’agit d’analyser les conceptions des pratiques enseignantes en considérant ce processus d’élaboration et de construction des pratiques enseignantes comme un dialogue itératif entre théories et pratique de l’action éducative. Autrement dit, nous estimons qu’étudier les conceptions des pratiques enseignantes, c’est faire acte de pédagogie. Analyser les conceptions des pratiques enseignantes, c’est *in fine* comprendre les conceptions de la pédagogie. Mais pour mettre au jour ces conceptions, nous devons prendre en compte la pratique enseignante comme un ensemble d’activités au service des élèves. À cet égard, les devoirs semblent être une activité parmi d’autres dont la principale caractéristique est de supposer qu’elle se déroule aussi en dehors de la classe voire en dehors de l’école. Il convient de rappeler que selon nous, les différentes activités scolaires proposées aux élèves servent tout autant les enseignants que les élèves.

Ainsi, le bon élève du secondaire serait celui qui non seulement réalise ses devoirs, mais ce serait aussi celui qui exprime, par cette réalisation, le respect d’une

forme scolaire et de ses codes sociaux, marqué par l'obligation d'obéir aux consignes et de se soumettre ainsi au pouvoir du maître et de l'institution qui le mandate. Analyser les conceptions des pratiques enseignantes comme une interaction entre différents acteurs que sont l'élève et les porteurs de savoir que sont alternativement et simultanément l'enseignant et les parents. Les devoirs donnent l'occasion de faire exprimer les enseignants sur leurs conceptions des pratiques enseignantes. Mais ils aident aussi à prendre en compte une pédagogie repensée à la lumière du recours à plusieurs éducateurs.

La question des devoirs comme une activité scolaire parmi d'autres doit d'abord être posée au regard du sens perçu et attendu par les différents protagonistes impliqués dans la réussite scolaire : enseignant, élève, parent. Quel sens accorde l'enseignant aux devoirs scolaires ? Quels sont ses objectifs ? S'agit-il d'objectifs d'enseignement-apprentissage ? Doit-on considérer que les devoirs scolaires constituent une activité éducative visant d'autres objectifs comme l'évaluation ou encore le contrôle de l'adhésion de l'élève aux règles de fonctionnement de l'institution scolaire ? Quels sont les objets des devoirs scolaires : des habiletés, des savoirs, des compétences, des techniques, des façons de faire ? Qu'en est-il du sens que l'élève leur accorde ? Les devoirs constituent-ils, pour les parents, une activité importante qu'il convient de superviser, de soutenir et d'accompagner ? Comment faire des devoirs une activité ayant sens pour l'élève et suscitant son intérêt et son engagement (Bouchard, Bourbeau, Berthelot et St-Amant, 1993 ; Marc, 2011) ? Comment motiver un élève à faire ses devoirs (Martinot, 2006, 2008) ? Comment l'intéresser aux devoirs scolaires (Develay, 2007, 2012 ; Meirieu, 2012) ? Comment concevoir une manière efficace d'accompagner et d'aider les élèves dans leurs devoirs (Charlier et Biemar, 2012 ; Perrenoud, 2008) ?

Mais la réalisation des devoirs interroge aussi l'engagement, voire l'engagement des parents. Elle souligne aussi leurs rapports à l'école, leurs rapports à l'apprendre et à la réussite scolaire. Les parents sont aujourd'hui reconnus comme des agents actifs et de réels coéducateurs engagés et attendus dans la réussite scolaire de leurs enfants (CSE, 2009 *b* ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Hornby, 2011). Ils sont aussi invités à soutenir et à accompagner leurs enfants dans la réalisation des

devoirs. Toutefois, certains chercheurs constatent que la réalisation des devoirs ne peut pas s'appuyer uniquement sur la mobilisation et l'aide des parents (Abric, 2016 ; Hallam, 2009). Dès lors, les parents sont-ils armés pour soutenir et aider leurs enfants dans l'activité de devoirs scolaires et quelles conceptions en ont-ils (Belot, 2011 ; CCA, 2008) ? Est-ce que cela impacte les conceptions des devoirs chez l'enseignant donc les conceptions des pratiques enseignantes ?

Outre les enseignants et les parents, la question des devoirs interroge aussi l'élève, notamment au regard de sa pratique, de ce que Perrenoud appelle sa pratique de métier d'élève (Perrenoud, 2010 ; 2013). Comme le souligne Clerc (2010), les élèves en difficulté ne posent pas suffisamment de questions en classe, ou en tout cas, pas celles leur permettant de répondre à leurs problématiques d'apprentissage. Ils ne savent pas intéresser l'enseignant à leurs difficultés, souvent parce qu'ils peinent à s'exprimer. Ils craignent souvent le regard de l'enseignant et ceux des autres élèves. Ils choisissent parfois le retrait du groupe, voire l'abandon (Janosz et Le Blanc, 2005). Par ailleurs, les devoirs semblent souvent, notamment pour les élèves en difficulté, l'occasion de malentendus entre élèves et enseignants.

Les devoirs scolaires constitueraient ainsi des indicateurs de problématiques d'apprentissage, des marques d'un échec scolaire déjà présent ou annoncé, des signes d'un décrochage scolaire à venir (Bost & Riccomini, 2006). La question des devoirs cristallise donc, semble-t-il, plusieurs problématiques :

1. Celle de la pédagogie ;
2. Celle des pratiques enseignantes ;
3. Celle du rapport des différents acteurs de l'éducation à l'école, à l'enseignement et aux apprentissages ;
4. Celle des relations École-famille.

Notre thèse porte sur les deux premières problématiques. Nous considérons que cette problématique pédagogique se fait l'écho de celle des pratiques enseignantes.

1.2. Devoirs scolaires : évolutions ou involutions d'une réalité éducative

Les actions de prévention du décrochage scolaire ont mis l'accent depuis de nombreuses années sur la nécessité de prendre en compte le rôle du rapport des différents acteurs de l'école aux savoirs (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 2005 ; Charlot, 2005, 2010) et à l'école (Develay, 2007, 2012 ; Maubant, 2011, 2013 ; Meirieu, 2012, 2014). Les liens tissés entre parents et enseignants à propos des devoirs scolaires et à propos des différents dispositifs d'aide aux devoirs constituent l'une des conditions de la réussite des apprentissages (Archambault, 2007 ; Blaya, 2011; Potvin et Pinard, 2010). Mais qu'en est-il sur le plan de la réussite scolaire ? C'est ici que nous devons convoquer les travaux des sociologues de l'éducation considérant que les devoirs scolaires sont des marqueurs de la réussite scolaire et sociale de l'élève.

Les devoirs font partie du paysage scolaire depuis plus d'une centaine d'années (Glasman et Besson, 2005). De façon générale et malgré des questionnements récurrents au fil des différentes politiques éducatives ni les parents ni les enseignants québécois ne remettent en question cette pratique très répandue au secondaire (CSE, 2010). Les recherches démontrent que l'activité des devoirs est une activité très présente au Canada et plus encore au Québec (CCA, 2008, 2009). Au secondaire, les écrits scientifiques soulignent que le temps consacré aux devoirs ou le nombre et la fréquence des devoirs influencent positivement les résultats scolaires (CCA, 2009 ; Cooper, Robinson et Patall, 2006). Quoique les devoirs soient inscrits pleinement dans les pratiques enseignantes (Cooper, 1991 ; Cooper, Patall & Lindsay, 2016 ; Gill et Schlossman, 2003 ; Trautwein & Köller, 2003), trois chercheurs (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006) notent que depuis plus d'un demi-siècle, la prescription des devoirs reste fortement controversée.

Dans les années 1920, alors que les activités pédagogiques visant le développement de la capacité des élèves à résoudre des problèmes semblent marquer le pas face à une pédagogie de l'entraînement en plein essor, fortement inspirée d'une

psychologie du conditionnement (Houssaye, 2000), ce que nous pourrions appeler aussi des activités d'exercisation, les devoirs sont plutôt considérés comme une activité secondaire exigeant un engagement des familles (Cooper, Patall & Lindsay, 2016). Cette tendance se renverse à nouveau dans les années 1950.

Les sociétés occidentales doutent aujourd'hui de la capacité des systèmes éducatifs à faire réussir les jeunes (Chouinard, Archambault et Rheault, *Ibid.*). La question des aides, des facilitateurs, des démarches ou des outils susceptibles de favoriser cette injonction à la réussite scolaire pour tous conduit à interroger l'ensemble des activités proposées aux élèves, et tout particulièrement les devoirs. Nous constatons une oscillation entre les partisans des devoirs scolaires et les sceptiques. Les devoirs scolaires entrent en confrontation avec les besoins identifiés des adolescents qui souhaitent vivre des expériences sociales hors l'école, s'ouvrir à des activités culturelles non assumées par l'établissement scolaire (Bruner, 2008), participer à des temps privés en famille et entre amis (Cooper, 1991 ; Humbeeck et coll., 2006).

Les devoirs semblent poser aussi des défis organisationnels et pédagogiques particuliers, notamment pour les parents ne maîtrisant pas la langue d'enseignement et parfois aussi, peu scolarisés. Lorsque les enfants présentent des difficultés d'apprentissage (CSE, 2010), la supervision des devoirs semble poser des difficultés davantage encore lorsque ces difficultés d'apprentissage se font l'écho de problématiques sociales (Perrenoud, 2008, 2011, 2012 ; Saint-Laurent et Giasson, 2005). Des chercheurs (Perrenoud, 2010, 2011 ; Rawls, 1987, 2008) préconisent de tenir compte de la diversité des besoins des élèves et de leurs caractéristiques sociofamiliales et culturelles. Enfin, l'évolution des temps sociaux semble aussi impacter la manière dont l'activité des devoirs est assumée par les élèves et leurs familles.

Soulignons qu'une étude de Statistique Canada montre une diminution de 45 minutes par jour du temps passé en famille par les travailleurs canadiens entre 1986 et 2005 (Statistique Canada, 2007). Les familles canadiennes réduisent donc le temps consacré à la sphère privée au profit des temps consacrés à la sphère professionnelle et à

la sphère relationnelle et sociale (Freedman, 1993). Cette donnée renforce la nécessité de penser l'activité devoirs scolaires à partir des temps sociaux et les relations École-famille.

1.3. Devoirs scolaires : révélateurs des inégalités sociales

Faire faire à l'élève des devoirs scolaires semble être une valeur constitutive des conceptions des pratiques enseignantes, mais aussi des conceptions des familles au regard de ce qui est attendu par l'école (Deslandes et coll., 2008 ; Rayou, 2009). L'objectif de l'école insiste en effet sur l'ardente obligation de garantir à tous les élèves un niveau d'éducation minimal, en respectant le principe d'équité (Meirieu, 2012 ; Rawls, 2008). Pour ce faire, l'institution éducative passe un contrat implicite avec ses usagers. Elle doit créer les conditions d'apprentissage appropriées pour tous. Aux usagers de se conformer aux règles, normes et valeurs de l'école. Dans cette perspective, il est attendu des élèves qu'ils se plient aux us et coutumes de l'école, à ses recommandations, à ses préconisations et qu'ils réalisent ce qui est attendu d'eux. Parmi ces attentes figurent en bonne place semble-t-il au secondaire, la réalisation des devoirs.

Certains auteurs considèrent que renvoyer la responsabilité de la supervision des devoirs exclusivement à la famille (Martineau, Breton et Presseau 2005 ; Maubant et Martineau, 2011), en dehors de la classe et du temps scolaire, semble s'avérer possiblement préjudiciable pour certains élèves, notamment ceux appartenant à des catégories socioprofessionnelles défavorisées¹ (Clerc, 2011 ; Meirieu, 2000, 2012). En effet, ces mêmes élèves obtiennent des résultats sensiblement égaux aux autres élèves bénéficiant d'un contexte familial plus favorable quand les devoirs sont faits en classe (Perrenoud, 2012 ; Simonato, 2007). Il y a donc ici un problème lié à la supervision des devoirs et aux espaces-temps disponibles pour les réaliser.

¹ Dans de nombreux pays, il existe une forte interdépendance entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. Dans certains pays, ces disparités sont accentuées par la variation sensible du

Cela souligne la question d'une " école hors l'école " (Grau et Zakhartchouk, 2010, 2011), c'est-à-dire d'une école qui compte sur d'autres espaces-temps scolaires pour prolonger, dupliquer, imiter ce qui se joue *intra-muros* dans l'institution scolaire (Glasman et Besson, 2005). Cela souligne combien une activité éducative, comme les devoirs scolaires, peut avoir pour effet de confirmer voire de renforcer les inégalités sociales déjà présentes dans l'institution scolaire.

1.4. Aide aux devoirs : un marqueur d'une imputation de la réussite scolaire

Si l'on traite des devoirs à l'école et des différents dispositifs et démarches mobilisés pour superviser, accompagner, soutenir et aider les élèves dans la réalisation de leurs devoirs, les formes de cette aide à la réalisation des devoirs semblent se soumettre à deux logiques distinctes (Epstein, 2012). Nous renvoyons le lecteur au Tableau 1. Une première logique consiste à affecter des moyens supplémentaires en direction d'une population particulière d'élèves censée devoir prioritairement bénéficier d'un soutien scolaire (Bressoux, 2006 ; Perrenoud, 1991a) ou d'un accompagnement individualisé (Clerc, 2011 ; Maubant, 2009 ; Meirieu, 1995, 2012).

Une seconde logique vise à apporter cette aide aux élèves uniquement par l'intermédiaire de changements dans les pratiques éducatives et dans les relations enseignants-élèves (Houssaye, 2000, 2011 ; Maubant, 2007, 2009). La conception et la mise en œuvre de ces deux formes d'aide aux devoirs interrogent donc la conception de l'imputation de la responsabilité de l'aide aux devoirs. Ces dispositifs d'aide aux devoirs doivent-ils relever de dispositifs spécifiques pris en charge par des acteurs, publics ou privés, en partie externes à l'école ? Ou doivent-ils être pensés et mis en œuvre par l'enseignant, soit à l'intérieur des espaces-temps scolaires, soit en prolongement de ceux-ci sous la forme d'études dirigées par exemple ? Si l'on retient la seconde conception, alors, on interroge aussi la conception des pratiques enseignantes. Quelles que soient les deux conceptions à l'origine des dispositifs d'aide aux devoirs, on questionne aussi la

problématique de la collaboration École-famille-communauté (Bressoux, 2009 ; Larivée, Terisse et Kalubi, 2006). Quelles formes cette aide ou cet accompagnement prennent-ils ? Comment ces démarches et dispositifs reconfigurent-ils les relations École-famille-communauté ?

En effet, l'attribution de moyens supplémentaires est souvent associée à une réorganisation des dispositifs d'aide aux élèves, que ceux-ci soient pensés dans ou à l'extérieur de l'établissement ou de la classe (Paquay, Perrenoud, Altet, Étienne et Desjardins, 2014). Le tableau suivant (Tableau 1) présente une schématisation de l'articulation de ces deux logiques qui nous apparaissent complémentaires dans l'accompagnement de la réalisation des devoirs. Il souligne aussi l'importance des liens École-famille-communauté dans la conduite et sans doute dans la réalisation de cet accompagnement (Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, 2009).

Tableau 1 : Les différentes formes d'aide aux devoirs (Epstein, 2012) et les liens École-famille-communauté

Première logique	Deuxième logique
Pour les élèves en appui : des ressources additionnelles en heures ou en enseignants (Epstein, 2004)	Faire des changements dans les pratiques et les relations pédagogiques (Epstein, 2004)
Privilégier l'axe École-famille-communauté dans l'accompagnement de l'élève, pour former une communauté éducative (CCA, 2007 ; Kalubi, 2008 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Python, Asdih et Larivée, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2009)	

Les deux logiques soulignent différentes conceptions des pratiques enseignantes si l'on considère celles-ci comme des pratiques visant à créer les conditions favorables aux apprentissages des élèves. Il semble qu'une pratique enseignante recourant à différentes formes et modalités de collaboration externe et interne avec d'autres acteurs, comme les

parents par exemple, se nourrit aussi des conceptions des dispositifs et démarches d'aide à la réalisation des devoirs. Dès lors, s'exprimer sur l'aide aux devoirs, c'est exprimer et expliciter aussi ses conceptions des pratiques enseignantes selon deux perspectives : l'une accordant à l'enseignant une place centrale dans la conduite de ces dispositifs et démarches. Une seconde conception qui situe l'enseignant aux côtés d'autres acteurs, notamment les parents et qui inscrit la pratique enseignante dans le paradigme de la communauté éducative (voir Figure 1). Il s'agit ici d'un modèle reposant sur la concertation entre les partenaires sociaux et sur la recherche du consensus (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Python, Asdih et Larivée, 2008). Selon ces auteurs, le modèle de la communauté éducative² n'affecte pas l'école sur le plan de son efficience. Il inscrit les pratiques enseignantes comme pensées et mises en oeuvre au sein d'une collaboration École-famille-communauté.

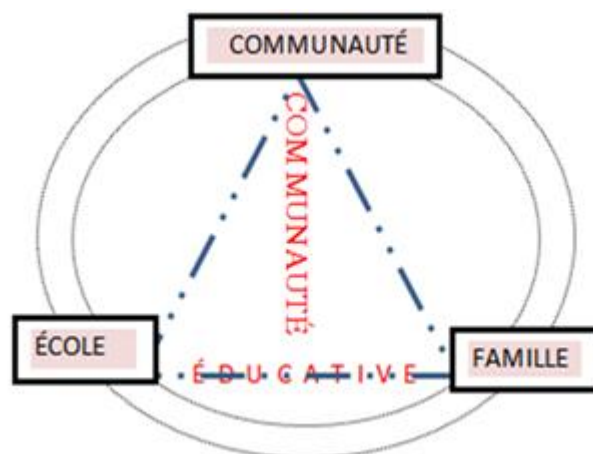


Figure 1 : Axe des liens École-famille-communauté

L'école est donc appelée à renforcer, voire à créer des rapports étroits et finalisés avec les parents pour instituer une communauté éducative (Québec, 2007, 2009 ; Python, Asdih et Larivée, 2008) sur laquelle on gage qu'elle contribuera à la réussite scolaire. Le paradigme de la communauté éducative confère aux dispositifs et aux démarches d'aide

² Tout en étant conscient qu'il n'existe pas de formule magique pour remédier aux difficultés de l'école secondaire, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) propose au milieu de s'engager dans une démarche de transformation de l'école en " communauté éducative ", soit : une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission de formation (CSE, 2017).

aux devoirs l'occasion d'éclairer l'analyse des conceptions des pratiques enseignantes, que celle-ci soit envisagée dans ou hors la classe (Grau et Zakhartchouk, 2010, 2011 ; Paquay, Perrenoud, Altet, Étienne et Desjardins, 2014).

Ces auteurs mentionnent qu'ils se développent parfois différents dispositifs individualisés d'aide aux devoirs, au sein même de l'établissement scolaire, comme la supervision par des élèves plus âgés par exemple, le recours à des parents bénévoles, la mobilisation d'un enseignant dédié à l'aide aux devoirs, l'usage de plates-formes numériques développant des activités d'autoapprentissage supervisées à distance par un tuteur. Les dispositifs d'aide aux devoirs, comme activité éducative pensée et mise en oeuvre sur le temps scolaire, soulignent aussi les différentes interprétations d'une pratique enseignante copartagée ou non entre les enseignants et les parents (Cooper, 2007 ; Hallam, 2009).

1.5. Devoirs scolaires : un engagement de l'État, de la société et des familles

Il nous semble aussi que les devoirs constituent, certes, un enjeu éducatif et pédagogique, mais aussi un enjeu politique, dans la mesure où le fait de donner des devoirs est, semble-t-il, une pratique très répandue dans les établissements scolaires du Québec. 99% des directions scolaires interrogées déclarent en effet que leurs enseignants y font parfois, voire souvent recours (Deslandes et *al*, 2008). 80 % des enseignants québécois déclarent qu'ils donnent des devoirs à faire 3 à 4 jours par semaine. 13% d'entre eux affirment en donner 5 jours par semaine (Statistique Canada, 2009). Au Canada, 94% des enseignants québécois déclarent donner toujours ou quotidiennement des devoirs, contre seulement 55% des enseignants dans l'ensemble du Canada.

Parallèlement, les dispositifs de soutien scolaire réalisés en dehors de l'établissement scolaire, à l'initiative des familles, prennent une importance grandissante (Béliveau, 2013, 2009 ; Duclos, 2006). Mais la présence croissante de tels dispositifs en

dehors de l'établissement scolaire peut aussi souligner un vaste mouvement de rejet de l'institution éducative (Lafontaine, 1999), cette réalité a tendance à se développer aussi en Europe. Elle est parfois associée aux mouvements de l'école alternative ou à la pédagogie active³ (Ferrière, 1922) et souvent la conséquence de mouvements idéologiques et politiques s'opposant à la mainmise de l'état sur ce qui relève de la sphère privée et tout particulièrement de la famille. Il demeure que l'essor des dispositifs d'école à la maison soulève différentes problématiques : respect des programmes de l'école publique, compétences pédagogiques des parents. Or, on ne s'improvise pas enseignant (Paul, 2009 ; Soëtard, 2011). Le paradigme de la communauté éducative (Maubant et Roger, 2010) n'épouse pas de tels mouvements. La réussite éducative intègre la réussite scolaire réalisée dans l'espace-temps de l'école et aussi un ensemble d'activités éducatives hors l'école et hors la classe pensées comme complémentaires aux activités d'enseignement-apprentissage. Qu'il s'agisse de l'aide aux devoirs pensée et mise en œuvre dans l'établissement scolaire ou de l'aide aux devoirs dont l'initiative revient aux parents pouvant faire appel à des entreprises spécialisées (Clément, 2011; Kerviel, 2012), la mise en place de dispositifs d'aide aux devoirs interroge la problématique de l'école hors l'école, celle de la collaboration enseignants-parents, celle du bien-fondé du paradigme de la communauté éducative, celle enfin du temps scolaire versus les temps de vie ou les temps privés. Mais le développement croissant de dispositifs d'aide aux devoirs donne aussi à réfléchir sur des conceptions des pratiques enseignantes du point de vue de l'enseignant bien sûr, mais aussi du point de vue des co-acteurs de la situation éducative : les élèves et leurs parents.

³ La pédagogie active se réfère historiquement à Ferrière (1879-1960) qui, au début du XX^e siècle, a été parmi les premiers à utiliser l'appellation école active dans ses publications. Elle est une des bases du courant d'Éducation nouvelle.

1.6. Devoirs scolaires : des enjeux de réussite scolaire aux enjeux d'efficacité de la pratique pédagogique

Depuis longtemps, l'une des priorités des systèmes scolaires consiste à favoriser la réussite scolaire, en particulier au secondaire (OCDE, 2012). Afin de servir cette ambition, il est demandé aux enseignants un effort de professionnalisation (Maubant, 2009, 2010 ; Tardif et Lessard, 2004), à partir duquel il convient de développer des pratiques enseignantes efficaces. Comment enseigner à celui qui n'a pas envie d'apprendre ? Comment lui donner le goût du savoir (Meirieu, 2014) ? Dans cette perspective, l'enseignant est invité à identifier et choisir les activités éducatives qu'il proposera aux élèves, la pédagogie, les situations d'enseignement-apprentissage (Karten, 2005, 2008, 2009).

En inscrivant les devoirs scolaires comme l'une des activités scolaires, l'enseignant est conduit à inscrire cette activité dans sa « planification didactique et pédagogique » (Houssaye, 2013, p. 77). À cet égard, comme pour toute autre activité, l'enseignant peut s'interroger sur le sens, la place et la fonction des devoirs au sein de sa planification. Il peut notamment analyser de quelles manières et pourquoi ce devoir, en particulier, prolonge, complète, enrichit d'autres activités d'enseignement-apprentissage. Il est amené également à choisir le bon moment pour faire réaliser ce devoir-ci. Il peut anticiper sur les ressources disponibles pour l'élève lui permettant de réaliser le devoir. Enfin, il peut intégrer ce devoir à un dispositif d'aide aux devoirs déjà prévu ou, au contraire, laisser l'initiative à l'élève pour choisir ses modalités et ses temporalités de réalisation. Dès lors, la prescription des devoirs est révélatrice des conceptions des pratiques enseignantes. Cette prescription s'inscrit dans les trois processus : enseigner, former et apprendre (Houssaye, 1988, 2007, 2009, 2015). Certains auteurs parlent des devoirs scolaires en termes de prolongement/extension/expansion de l'espace du pouvoir de l'enseignant (Beauregard, 2010 ; Tardif et Pesseau, 2000).

1.7. Qu'appelle-t-on pratique pédagogique et pratique enseignante ?

La notion de pratique pédagogique désigne les actions que l'enseignant met ou ne met pas en œuvre en référence à un faisceau d'intentions (Maubant et Lacourse, 2011 ; Saussez, 2007). De manière spécifique, cette notion fait référence à l'ensemble des actes singuliers et situés constitutifs d'une intervention éducative et dont la finalité est l'apprentissage des élèves (Gagnon, 2008 ; Soëtdard, 2011). Ces actes concernent tant les actions observables (dimension comportementale) que les actions mentales (dimension cognitive) survenant simultanément ou parallèlement aux actions observables et incluant les significations que la personne accorde à ses actions (Altet et coll., 2012 ; Perrenoud, 2010). La pratique pédagogique réfère donc à des actes pédagogiques susceptibles de favoriser des apprentissages signifiants et transférables (Perrenoud, 2011 ; Tardif, 1999). La pratique pédagogique se déploie majoritairement dans la classe. Mais elle peut aussi se mettre en place en dehors de l'espace de l'établissement scolaire. Les activités de sorties scolaires, ou de voyages de fin d'année, par exemple, témoignent du fait que la pratique pédagogique n'est pas le propre des activités dans l'espace de la classe.

Quant à la pratique enseignante, elle est constituée de l'ensemble des actions, des gestes, des procédures, mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts, des processus en vue d'exécuter l'activité d'enseignement (Altet et coll., 2012). La pratique enseignante « tient compte de [cette] multidimensionnalité du travail et donc de sa complexité » (Vinatier, 2013, p. 115). Elle se trouve liée à la situation et à la structure organisationnelle dans laquelle elle se réalise, en classe ou hors la classe (Grau et Zakhartchouk, 2010, 2011). La pratique enseignante s'inscrit dans différentes temporalités, elles-mêmes en rapport à des contextes et à des situations données (Maubant, 2013). Nous considérons que la pédagogie est constitutive des pratiques enseignantes. Cette thèse porte donc sur la dimension pédagogique des pratiques enseignantes. Penser la pédagogie, c'est donc en premier lieu explorer les liens voire les tensions dialogiques et dialectiques entre théorie et pratique éducatives.

Dans cette perspective, nous pourrions dire que toute pédagogie « se nourrit de l'insatisfaction et de la dénonciation des pratiques pédagogiques dominantes. Elle cherche à promouvoir de nouvelles pratiques, à faire aller de l'avant, à faire espérer, à refuser de se contenter de ce qui est » (Houssaye, 2015, p. 123). D'autres auteurs comme Forster (2010) et Robin (2008) relèvent qu'une théorie pédagogique est fondée le plus souvent dans une expérience éducative orientée vers la transformation de la pratique et de l'impératif de qualité. Cette théorie se présente sous la forme d'un discours contenant un récit d'une expérience éducative vécue. Nous voyons bien ici que la pédagogie ne peut se penser et se saisir qu'en acceptant ces liens entre théories et pratiques éducatives. Nous pourrions schématiser ces liens à partir de la proposition de Forster de l'impératif de qualité, une valeur centrale de l'éducation, selon Forster (2010) (Figure 2). Nous constatons ainsi des dialogues entre théorie et pratique à partir de l'identification de trois dimensions : la dimension des convictions (des valeurs), en lien avec les finalités de l'éducation, la dimension des conceptions (des théories, des savoirs), la dimension des actions (des pratiques assumées par l'éducateur).

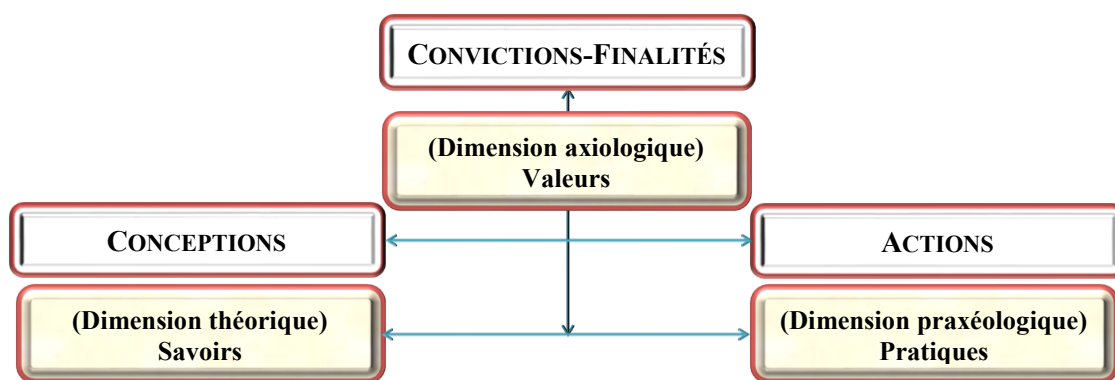


Figure 2 : Trois pôles de l'impératif de qualité en éducation (Forster, 2010)

Dès lors, dans le cadre de notre thèse, nous avons interrogé le sens, la place et la fonction des devoirs au sein des pratiques enseignantes analysées à partir de la dimension pédagogique. Cela nous a conduit à prendre en compte la question des valeurs, la question des savoirs et celle des pratiques. L'activité des devoirs scolaires est pour nous un analyseur-révéléateur des pratiques enseignantes. Afin de préciser ce qui se joue dans la

pratique enseignante, entre l'élève, l'enseignant et le savoir, nous avons privilégié une analyse de cette pratique.

1.8. Devoirs scolaires : enjeux pédagogiques

À partir du moment où l'on se donne l'objectif légitime de faire accéder les élèves aux savoirs (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 2005 ; Chenard et Doray, 2005 ; Prost, 1986), il convient de construire des dispositifs (Paquay, Perrenoud, Altet, Étienne et Desjardins, 2014) qui rendent possible leur appropriation par tous.

Houssaye (1988, 2000) propose un outil d'analyse des processus en jeu dans la pratique pédagogique : enseigner, former et apprendre. Ces processus convoquent trois protagonistes : l'enseignant, le savoir et l'élève. Pour Houssaye, ces trois protagonistes “ jouent ” ou interagissent alternativement à deux, jamais à trois. Selon l'auteur, le premier processus est axé sur la relation savoir-enseignant et sur la transmission de ce savoir structurée par l'enseignant. L'enseignant se focalise sur le savoir à transmettre et l'élève est mis en retrait de cette préoccupation. C'est le processus enseigner qui soutient une pédagogie que l'on peut caractériser comme une pédagogie de la transmission. Quant au second processus, il exprime le souhait de l'enseignant de créer chez l'élève les conditions de ses apprentissages. Le second processus place en retrait le savoir. C'est le processus former. Enfin le troisième processus exprime la rencontre entre l'élève et le savoir. Il marginalise le rôle de l'enseignant dans cette rencontre. C'est le processus apprendre, soutenu par une pédagogie que l'on peut qualifier de pédagogie de la découverte.

1.9. Sens des devoirs scolaires : du côté du processus enseigner, du processus former ou du processus apprendre ?

Qu'appelle-t-on les devoirs scolaires ? Cooper (2007) les présente comme des tâches demandées aux élèves par l'enseignant. Selon cet auteur, ces tâches doivent être faites en dehors des heures de cours. Selon les instructions officielles, l'objet des devoirs est « d'approfondir et de consolider les apprentissages réalisés en classe ou de préparer les élèves pour des activités pédagogiques à venir » (CSE, 2009*b*, p. 14). Cooper (2007) propose, selon nous, une définition des devoirs scolaires qui ne s'inscrit pas dans le processus enseigner mais semble renvoyer davantage aux processus former et apprendre.

Nous souhaitons analyser le sens des devoirs scolaires et la manière dont ils sont pensés par l'enseignant en sollicitant les trois processus. Dans le contexte très particulier de l'activité des devoirs scolaires, l'enseignant, le parent ou tout tiers peuvent agir comme facilitateur des apprentissages constitutifs de l'activité des devoirs scolaires. Dans cette perspective, nous pourrions considérer que l'activité des devoirs scolaires prend appui sur le processus former. Mais nous pouvons aussi interroger le sens des devoirs scolaires à la lumière du processus enseigner ou du processus apprendre. Pourquoi et comment proposer aux élèves des devoirs scolaires ? Si l'on se place du côté du processus former, nous pouvons rejoindre Soëtard lorsqu'il propose de placer l'élève en position d'action, d'initiative, de création (Soëtard, 2001, 2011).

Il s'agirait ainsi de soutenir l'engagement de l'élève (Viau, 2009) dans la réalisation de son projet éducatif. Develay (2012), comme Altet (2005) et Astolfi (2010*a*, *b*), retiennent deux moyens pour assurer l'engagement de l'élève dans les tâches scolaires : l'établissement avec l'élève d'objectifs d'apprentissage dans le cadre d'un contrat didactique, l'identification d'intérêts voire de bénéfices tirés des projets d'activités qui lui sont proposés. Dès lors, l'engagement de l'élève dans toute tâche scolaire, et dans les devoirs tout particulièrement dépend de la capacité de l'enseignant à donner sens aux activités proposées, en aidant l'élève à identifier des objectifs d'apprentissage et des

bénéfices qu'il peut trouver dans ces activités. Le tableau suivant (Tableau 2) dresse une synthèse des conditions de faisabilité d'un devoir scolaire sur le plan des finalités et des différents sens qu'enseignant et élève peuvent lui donner.

Tableau 2 : Conditions de faisabilité d'un devoir scolaire

👍	Être un défi accessible pour l'élève (Develay, 2007, 2012 ; Soëtard, 2011)
👍	Favoriser l'identification de buts et percevoir que les activités proposées en classe constituent des moyens d'atteindre ces buts (Altet, 2009)
👍	Être un défi d'apprentissage (Viau, 2009 ; Soëtard, 2011)
👍	Favoriser un apprentissage autonome et donc une autorégulation, par l'élève, de ses apprentissages (Houssaye, 1999, 2000, 2015 ; Altet, 2009; Meirieu, 2012)
👍	S'inscrire dans une dynamique d'apprentissage (Astolfi, 2010 <i>a, b</i> ; Reboul, 2010)

Pourquoi et comment proposer aux élèves des devoirs scolaires ?

Nous avons souhaité souligner ici que le sens des devoirs scolaires est imprégné d'une forme scolaire visant à faire de la situation d'enseignement-apprentissage l'épicentre de la situation éducative. Dès lors, toute activité proposée à l'élève, notamment les devoirs scolaires, se trouve finalisée par cet axe. La finalité des devoirs scolaires serait de contribuer et favoriser les apprentissages des élèves. Dès lors, nous pourrions admettre que la mise en œuvre, par l'enseignant, des devoirs scolaires mobilise le processus former ou le processus apprendre, si l'on considère que l'activité des devoirs est l'occasion d'une rencontre entre l'élève et le savoir. Face à ces constats et à ces intuitions, nous considérons la nécessité d'analyser le sens des devoirs scolaires à la lumière des trois processus constitutifs du triangle pédagogique.

1.10. Devoirs scolaires : un révélateur des relations entre l'enseignant et le savoir ?

Considérant les trois pôles et les trois processus du triangle pédagogique, la position sociale et institutionnelle de l'enseignant impacte possiblement ses conceptions de la pédagogie, et dès lors la relation éducative avec les élèves. Pour quelles raisons et pour quelles finalités l'enseignant choisit-il les activités proposées aux élèves : les préparer aux examens, contribuer à leurs apprentissages, leur transmettre des savoirs... Ces raisons et ces finalités sont à identifier si l'on veut mettre au jour le sens des devoirs scolaires.

Mais les élèves sont aussi, semble-t-il, sous la prégnance du contexte social et institutionnel. Les élèves semblent déclarer faire leurs devoirs pour surtout faire plaisir à leurs parents et répondre aux consignes voire aux injonctions de leurs enseignants. De ce fait, les devoirs semblent constituer des marqueurs de liens affectifs entre enfant et parent dans la mesure où les faire ou ne pas les faire impacte la qualité des relations familiales. Il en est de même aussi en ce qui concerne la relation éducative entre enseignant et élève. Ne pas faire des devoirs plonge l'élève dans une zone à risque, voire dans un territoire des interdits, susceptibles d'entraîner des sanctions voire une exclusion de l'école. Enfin, se soumettre ou non à la commande des devoirs peut conduire l'élève à adhérer ou non aux injonctions de l'école d'un point de vue social, voire institutionnel. Il se peut que l'élève saisisse les enjeux de cette adhésion ou de ce refus. Il est probable aussi que certaines familles aident leur enfant à identifier ces enjeux. Dès lors, nous pourrions faire l'hypothèse que l'activité des devoirs scolaires révèle la manière dont l'élève et ses parents se situent par rapport à cette activité. Le rapport à l'école de l'élève et de ses parents semble donc déterminant dans la manière de penser l'activité des devoirs scolaires. Les devoirs auraient également des effets positifs, dont l'acquisition des mécanismes d'apprentissage, la curiosité, la responsabilisation, etc., mais aussi négatifs : l'augmentation de la différence entre les plus faibles et les meilleurs élèves, la tricherie entre élèves, etc., sur l'apprentissage (Cooper, 2007) (Tableau 3).

Ainsi le contexte de réalisation des devoirs, comme le rapport des parents à l'école, aux apprentissages et aux activités scolaires semble déterminant dans le sens donné par l'élève aux devoirs. Réaliser ou non des devoirs requiert des conditions de réalisation qui ne sont pas du strict ressort de l'élève. Il appartient aux parents et à l'enseignant d'exprimer un sens qui ne soit pas que social ou institutionnel.

Tableau 3 : Effets positifs et négatifs des devoirs scolaires (Cooper, 2007)

Effets positifs	Effets négatifs
➤ Effets académiques immédiats : meilleure compréhension, acquisition de mécanismes d'apprentissage, mémoire...	➤ Surcharge de travail : fatigue émotionnelle
➤ Effets académiques à long terme : attitude positive, habitude de travail	➤ Négation de l'importance des loisirs, des activités
➤ Effets non académiques : discipline, curiosité, responsabilité...	➤ Pression parentale
➤ Effets liés à l'investissement parental	➤ Tricherie entre élèves ➤ Augmentation de la différence entre les plus faibles et les meilleurs

A contrario, si l'enseignant et les parents ne parviennent pas à extraire les devoirs d'activités scolaires imprégnées d'injonctions sociales et institutionnelles, il est probable que l'enseignant valorise alors le processus enseigner dans la mise en place des devoirs. Si l'enseignant souhaite au travers des devoirs scolaires favoriser une rencontre entre l'élève et le savoir, le sens donné à cette activité scolaire spécifique visera l'apprentissage et sa pédagogie sera pensée sous le paradigme de l'apprendre. Si l'enseignant cherche à soutenir et accompagner la réalisation des devoirs, sa pédagogie sera pensée à l'aune du processus former. Le tableau de Forster illustre combien les devoirs semblent avoir beaucoup d'effets sur la vie scolaire de l'élève, mais aussi sur sa vie sociale et familiale. À cet égard, il convient de considérer les devoirs comme une activité spécifique non pas

des seules activités scolaires, mais des activités éducatives, contribuant à donner sens à l'école (Develay, 2007, 2012). Dans ce contexte, les devoirs scolaires peuvent constituer une source de premières rencontres fructueuses entre l'École et les familles. Mais ils peuvent aussi susciter, voire générer des tensions (Maubant et Leclerc, 2008, 2009) qu'il convient d'anticiper et de réguler dans une recherche d'identification d'un sens partagé et d'une cohérence nécessaire entre enseignants et parents sur la conception de l'éducation et de l'école d'une part (Larivée et coll., 2006 ; Kalubi, 2008) et sur la conception des pratiques enseignantes d'autre part (Simonato, 2007).

Comme le souligne Marcel (Marcel *et coll.*, 2007), la collaboration ne fait pas partie historiquement des pratiques enseignantes et de nombreuses recherches témoignent à la fois de la diversité et de la complexité de ces pratiques, notamment lorsque l'enseignant cherche à développer des collaborations avec les familles. La notion de concertation en tant qu'outil permettant de travailler en équipe et de réfléchir sur ses pratiques, est mentionnée comme une des mesures « qui tentent d'instaurer la mobilisation des acteurs dans leur établissement et font de celui-ci une unité collective et organisationnelle d'application des réformes du système éducatif » (Létor, Bonami et Garant (2007, p. 144). Il convient à présent d'examiner en quoi la réalisation par l'élève des devoirs nous donne à lire des relations enseignant-élève et du processus former.

1.11. Devoirs scolaires : un révélateur des relations enseignant-élève et famille

Nombre d'enseignants, semble-t-il, cherchent à développer une relation d'échange avec leurs élèves. La pédagogie dont ils se revendiquent dans leurs dires et possiblement qu'ils tentent de mettre en œuvre dans leur faire se structure autour du processus former. Ce processus met en jeu deux acteurs que sont l'enseignant et l'élève. L'enjeu de ce processus semble se situer au niveau de la relation éducative. Le savoir reste en arrière-plan de cette relation en construction. Dans des contextes où la collaboration enseignants-parents reste timide (Houssaye, 1992, 1999, 2013, 2015 ; Maubant et Leclerc, 2008),

l'accompagnement à la réalisation des devoirs semble être plus délicat (Joët, Nurra, Bressoux et Pansu, 2007). Et les relations se tissant entre l'élève et ces différents éducateurs sont interrogées à la lumière de la qualité de la collaboration École-famille. Ces relations affecteront sans aucun doute la pratique enseignante.

Il reste que, selon Joët, Nurra, Bressoux et Pansu (2007), la compétence de l'enseignant perçue par les parents s'évalue aussi à la lumière de la place qu'occupent les devoirs au sein de l'ensemble des activités scolaires. Autrement dit, un enseignant apprécié par un parent est, pour certains parents, un enseignant donnant des devoirs aux élèves. Telle la perception que certains patients peuvent avoir du médecin et de la densité de l'ordonnance qu'il rédige, le bon enseignant demeure pour ces parents un prescripteur de devoirs. Plus la prescription est longue, plus l'enseignant est compétent.

En situant la problématique des devoirs sous l'aune du processus former, nous interrogeons aussi la question des lieux et des temps où cette activité se déroule. Car le choix des espaces-temps pourrait affecter la pédagogie mise en œuvre. À titre d'exemple, si les devoirs sont réalisés dans le cadre d'un dispositif intitulé « études dirigées », l'élève pourra être accompagné par un « éducateur », professionnel ou non de l'enseignement. En ce sens, renvoyer systématiquement l'activité des devoirs sur l'espace-temps privé, autrement dit la « famille », activité pour laquelle aucun mode d'emploi précis n'a été, auparavant, fourni à l'élève, dans l'espace-temps de la classe, pourrait lui porter préjudice notamment si le contexte familial ne vient pas pallier l'absence d'accompagnateurs ou de médiateurs (Coulangeon, 2011). Il convient à présent d'examiner en quoi la réalisation des devoirs par l'élève nous donne à lire des relations élève-savoir et du processus apprendre.

1.12. Devoirs scolaires : un révélateur des relations entre l'élève et le savoir ?

En situant cette fois la problématique des devoirs scolaires à partir du paradigme de l'apprendre, nous considérons que la pédagogie est dès lors pensée comme servant la rencontre exclusive entre l'élève et le savoir. L'activité des devoirs permettrait l'émergence de cette rencontre entre l'élève et le savoir.

Soulignons, pour rappel, trois réalités : premièrement, l'injonction scolaire doublée d'une injonction institutionnelle et sociale conduisant à définir cette activité des devoirs comme une activité obligatoire. La spontanéité de la rencontre entre l'élève et le savoir se trouve possiblement compromise par le fait que l'élève ne peut éviter ce contexte où il peut percevoir aisément combien l'enseignant reste le superviseur de cette rencontre ; deuxièmement, l'activité des devoirs scolaires qui porte en son sein des savoirs ? Et quelle est la nature de ces savoirs ? Des techniques, des savoirs scolaires référés à des curricula et à des domaines disciplinaires ? Des compétences psychosociales ? Troisièmement, comment l'élève peut-il construire et donner du sens à cette rencontre avec le savoir ? Quelles plus-values peut-il tirer de cette rencontre ? Comment éviter que celle-ci soit un rendez-vous manqué, si la rencontre entre l'élève et le savoir n'est pas initiée, voire stimulée par un environnement ou par un tiers éducateur bienveillant ? Ces questions ne sont pas objets de cette recherche, mais suscitent une réflexion. En contexte scolaire, l'activité des devoirs constitue une pratique éducative ancienne, très présente au secondaire, présentant des fondements et des justifications variées, générant des réponses diversifiées, soulignant et révélant d'autres problématiques constitutives de la pratique, de l'identité professionnelle de l'enseignant donc de sa pratique enseignante.

Cette réalité diversifiée, bigarrée, complexe de l'activité des devoirs scolaires révèle, selon nous, une grande variété des conceptions éducatives et pédagogiques des enseignants, comme de différents acteurs agissant au sein de la communauté éducative

(Chouinard, Archambault et Rhéault, 2006 ; Crahay, 2013). Prenons le cas où la pédagogie retenue privilégie la relation avec le savoir, les élèves sont négligés, ce qui peut conduire à des formes d'anomie. Si la pédagogie privilégie la relation enseignant-élève, le savoir est placé au second plan. Enfin, si la pédagogie est organisée autour de la relation savoir-élève, c'est l'acte d'apprendre qui se trouve valorisé. Face à ces choix, l'enseignant peut se sentir écartelé entre les trois pôles du triangle et entre les trois processus (Houssaye, 2000). Son action pourrait même être neutralisée par son souhait *in fine* de ne pas choisir. En retenant une activité scolaire spécifique, l'activité des devoirs scolaires, notre thèse propose de mettre au jour les conceptions des pratiques enseignantes à partir d'une identification compréhensive de la pédagogie retenue par l'enseignant (Altet et coll., 2012, 2013 ; Maubant, 2011 ; Meirieu, 2005, 2007 ; Perrenoud, 2008, 2010).

1.13. Interrelation entre la recherche, la formation et la pratique

Afin de préciser ces pratiques, nous privilégions l'entrée par la pédagogie. C'est pourquoi le recours au modèle du triangle pédagogique de Houssaye nous est apparu pertinent. Cette recherche se veut être au service d'un dialogue fécond entre recherches, pratique et formation dans le cadre d'une pratique collaborative entre chercheurs, praticiens et formateurs engagés dans la formation à l'enseignement (Clénet, Maubant et Poisson, 2012) et d'une posture réflexive que nous devons adopter dans l'analyse du discours des enseignants au regard de la problématique des devoirs scolaires.

Reconnaître l'enseignant comme un professionnel revient à l'inscrire en tant que partenaire de la formation non seulement dans le milieu éducationnel, mais aussi dans la communauté. Dès lors, il faut établir un équilibre, une articulation entre la réalité de la salle de classe et en dehors de la classe en vue d'un approfondissement de concepts qui constituent un appui indispensable à l'évolution de la pédagogie. Cette recherche a requis la participation et la collaboration d'enseignants en ce sens.

1.14. Problématique générale de la recherche

Comment inciter à penser à de nouvelles pratiques enseignantes intégrant les devoirs comme occasion féconde pour l'élève de réussir à l'école et mobiliser cette activité des devoirs scolaires comme un levier de développement de collaborations École-famille pour une coéducation efficace?

L'enjeu de cette thèse est donc de susciter le questionnement chez différents acteurs de l'éducation sur les devoirs scolaires, d'inviter les enseignants à explorer des pistes de transformation des pratiques enseignantes. Dans cette perspective, l'ambition d'accompagner le développement d'une pratique enseignante dont l'efficacité se mesurerait à l'aune de la réussite des apprentissages des élèves est au cœur de cette thèse (Alves, 2009 ; Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008). Mais le projet de saisir et de comprendre la pratique enseignante peut relever d'un projet impossible ou utopique. Il nous a semblé que pour réduire ce risque de ne pas parvenir à identifier les conceptions des pratiques enseignantes, il nous fallait un prétexte, une occasion de pénétrer ce jardin secret des conceptions des pratiques enseignantes. C'est pourquoi nous avons choisi de situer cette recherche sous l'angle des activités scolaires proposées par l'enseignant à l'élève. Nous restons sur la pratique enseignante déclarée. Mais il nous semblait pertinent de retenir une activité spécifique qui permettrait à l'enseignant d'exprimer précisément ses conceptions des pratiques enseignantes à partir de ses conceptions de la pédagogie qu'il cherche à mettre en œuvre. Enfin, en privilégiant une activité qui s'inscrit dans des espaces-temps variés, le “ en-classe ” et le “ hors-la-classe ”, notre analyse des conceptions des pratiques enseignantes prend en compte une réalité éducative où l'école québécoise est attendue dans sa capacité à développer différentes formes de collaborations avec les familles.

Notre recherche s'inscrit dans un objectif de produire des résultats permettant de définir et de caractériser les dires sur les pratiques enseignantes mises en œuvre au secondaire au Québec. En interrogeant les enseignants sur leurs conceptions des devoirs, l'acte d'enseignant demeurant plus complexe, la thèse veut retracer le souci chez

l'enseignant de répondre aux enjeux d'une plus grande efficacité des pratiques enseignantes au secondaire. Il s'agit ici de viser le développement de pratiques enseignantes susceptibles de répondre aux réalités croissantes du décrochage scolaire et de l'échec scolaire. Pour interroger les conceptions des pratiques enseignantes, nous convoquons la pédagogie et un cadre d'analyse : le triangle pédagogique. Nous faisons nôtre la définition de la pédagogie proposée par Houssaye (2013). La pédagogie est « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » (p.13). L'enseignant est dès lors un pédagogue, autrement dit « un praticien-théoricien de l'action éducative » (*Ibid.*). En effet, il agit et interagit dans le cadre d'un dialogue constant entre conception et action (Vinatier, 2012).

Cette étude ne peut ignorer ce dialogue entre théorie et pratique, entre conception et action, entre le dire et le faire éducatif (Meirieu, 2007, Van der Maren & Yvon, 2009). Dans cette perspective, notre thèse propose de relire les processus enseigner, former et apprendre à la lumière d'une activité particulière qui intègre un protagoniste supplémentaire : les parents. Or ce nouveau pôle du triangle, le pôle des parents, mais aussi celui incarné par des coéducateurs, qu'ils soient professionnels ou non de l'éducation, se superpose-t-il au pôle de l'enseignant, voire au pôle du savoir, voire aussi de l'élève ? Ou ce nouvel élément du triangle conduit-il à modifier cette figure pour adopter une nouvelle forme ? Dès lors, allons-nous observer un quatrième processus au côté des processus enseigner, former et apprendre ?

1.15. Objectif général de la recherche

À travers le discours des enseignants sur les devoirs scolaires:

- Décrire les conceptions des pratiques enseignantes chez les enseignants du secondaire ;

- Analyser leurs conceptions des pratiques enseignantes et *in fine* de la pédagogie à partir de la figure du triangle pédagogique dans un contexte éducatif valorisant les liens enseignants-parents-élèves.

Notre pratique nous a conduit à nous interroger sur l'efficacité des devoirs scolaires comme démarche et outil favorisant la réussite scolaire. Certains élèves, se soustrayant à l'obligation des devoirs, peuvent malgré tout, réussir à l'école. De là, nous cherchons à comprendre le sens, la place et la fonction des devoirs dans la pratique enseignante des enseignants du secondaire. Si les devoirs constituent indéniablement une activité très présente dans la pratique enseignante des enseignants du secondaire au Québec, comment donner du sens aux devoirs scolaires ? Comment œuvrer pour qu'ils soient davantage des aides et des facilitateurs aux apprentissages des élèves ? Comment penser autrement les devoirs afin qu'ils soient pleinement au service de la réussite scolaire pour tous ? Quels dispositifs institutionnels ou non peut-on concevoir et mettre en œuvre pour accompagner efficacement les élèves dans cette activité des devoirs scolaires, que celle-ci ait lieu dans ou hors la classe ? Les questions posées à ce stade sont de nature à amener l'enseignant à circonscrire son intention pédagogique en donnant un devoir scolaire. Dit autrement, au regard des devoirs scolaires, qu'est-ce qui est mobilisé pour accompagner l'élève ?

En répondant à ces questions, cette recherche entend mettre à jour les conceptions des pratiques enseignantes mises en œuvre par ces enseignants. Les devoirs scolaires constituent une réalité quotidienne dans les pratiques enseignantes, plus particulièrement au secondaire, dans la plupart des pays de l'OCDE. Ils sont le plus souvent justifiés par l'ambition sociale et démocratique de faire réussir tous les élèves (Abrieu, 2016; Hallam, 2009).

La réussite de l'élève dépend en grande partie de sa capacité à s'adapter aux formes, aux situations, aux enjeux, aux règles et aux injonctions de l'institution scolaire (Cooper, 2007). Les devoirs comme activité éducative, mais aussi comme activité-support des situations d'enseignement-apprentissage, font pleinement partie des

obligations de l'élève. L'activité devoirs scolaires est une activité complexe qui mobilise chez le parent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être implicites comme elle le conduit à développer des pratiques d'aide, d'accompagnement et de soutien différenciés. Penser ainsi l'activité d'enseignement-apprentissage, à partir des devoirs, c'est *in fine* interroger les enseignants sur leurs conceptions des pratiques enseignantes.

Le deuxième chapitre expose les études pertinentes sur le sujet et sur des thèmes analogues. Dit autrement, il s'agit d'une revue de la littérature scientifique sur les pratiques pédagogiques en vue de susciter des réflexions pour orienter l'analyse des conceptions des enseignants sur les pratiques enseignantes au regard du triangle pédagogique de Houssaye. Pour ce faire, cette recherche a fait recours à un modèle pédagogique : celui du triangle pédagogique (Houssaye, 1988, 1995, 2000, 2013, 2015). Cette recherche s'inscrit dans la prise en compte des discours sociaux sur la professionnalisation qui imprègnent depuis quelques années les curricula de formation à l'enseignement (Wittorski, 2007) et visant à affirmer une identité professionnelle en transformation (Alves, 2009 ; Maubant, 2010 ; Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008 ; Vinatier, 2013).

Ce chapitre souligne les limites du triangle pédagogique, décrit les objectifs et la question spécifiques de la recherche, sa pertinence socioéducative ~~de la recherche~~, annonce l'approche méthodologique privilégiée, la grille qui servira d'analyseur des données recueillies.

CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Analyser les conceptions des pratiques enseignantes nous conduit à étudier les différentes formes de rapport entre le savoir, l'enseignant et l'élève (Houssaye, 1988, 1992, 1995, 2000, 2013, 2014, 2015), à propos des objets des savoirs (Develay, 2007, 2012 ; Maubant, 2013 ; Meirieu, 2012). Dit autrement, ces formes multiples de rapport sont analysées comme trois processus permettant de caractériser les conceptions de la pédagogie pensée et mise en œuvre par l'enseignant qui pose des actes pédagogiques qui définissent sans doute aussi sa culture et son identité professionnelle (Dumont, 2005 ; Remoussenard, 2009). Mais nous avons besoin d'un prétexte, les devoirs scolaires, pour faire exprimer les dires et ces différentes conceptions pédagogiques: le passage obligé par le récit descriptif et compréhensif d'une activité proposée aux élèves (Hameline, 2005 ; Houssaye, 1999, 2015; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004). En invitant les enseignants à dire leurs conceptions des devoirs scolaires, nous proposons de mettre au jour les conceptions des pratiques enseignantes.

De prime abord, il convient d'explicitier les concepts ou construits suivants : pédagogie, relation éducative, réussite scolaire, réussite éducative, pratiques pédagogiques, pratiques enseignantes, communauté éducative, devoirs scolaires. Pour Houssaye (1988, 2000), les actes pédagogiques sont le produit de conceptions des trois processus constitutifs du triangle pédagogique : enseigner, apprendre et former. Prendre en compte la figure du triangle pédagogique pour saisir et comprendre la pédagogie mise en œuvre par l'enseignant, c'est chercher à analyser les interactions, voire les relances entre l'élève, l'enseignant et le savoir. Toutefois, étant dans un contexte éducatif en changement (Kalubi, 2008 ; Leclerc, 2013), il n'y a plus que deux protagonistes en face, mais trois acteurs : enseignant, parent, élève. Dès lors, nous partons d'un constat que cet environnement à trois est une réalité à prendre en compte dans notre projet de saisir et d'analyser les conceptions des pratiques enseignantes. Pour bien saisir cette dimension, il nous semble essentiel de favoriser l'explicitation, la clarification et l'évaluation des

intentions, des finalités, des valeurs, des principes, des attentes des enseignants permettant de faire émerger ainsi leurs conceptions des pratiques enseignantes.

2.1. Devoirs, aide aux devoirs scolaires et réussite scolaire

Les devoirs définissent les tâches scolaires accomplies par l'élève, à la demande de l'enseignant et visant à enrichir, compléter voire prolonger les activités faites en classe. Les devoirs scolaires se réalisent le plus souvent en dehors des heures de classe. Mais il arrive que certains enseignants ou certains établissements scolaires choisissent d'inscrire dans l'emploi du temps des moments consacrés spécifiquement pour la réalisation des devoirs, donc de l'aide aux devoirs. Ainsi les devoirs et l'aide aux devoirs sont des activités concomitantes.

L'aide aux devoirs scolaires renvoie à un ensemble de dispositifs visant à accompagner, soutenir, aider, superviser l'élève (Paquay, Perrenoud, Altet, Étienne et Desjardins, 2014) dans la réalisation de ses devoirs dont l'objet est « d'approfondir et de consolider les apprentissages réalisés en classe ou de préparer les élèves pour des activités pédagogiques à venir » (CSE, 2009b, p. 14). Les devoirs sont « un élément important de la scolarisation [car ils] améliorent leurs apprentissages » (Québec, 2006, p. 10).

Toutefois, la décision de donner ou non des devoirs revient à l'enseignant (Québec, 2005) et dans les limites fixées par la Loi sur l'Instruction Publique (LIP) qui donne à l'enseignant le droit de « prendre les modalités pédagogiques qui correspondent aux besoins et aux objectifs pour chaque groupe ou chaque élève qui lui est confié » (LIP⁴, 2014, a. 19. 1). Ultimement, l'enseignant doit s'assurer que les devoirs choisis

⁴Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Loi sur l'instruction publique. Chapitre 2. Enseignant. Section 1. Droits de l'enseignant*. Québec : Publications gouvernementales.

constituent un outil pédagogique efficace, un moyen de communication utile pour les parents et une expérience d'apprentissage bénéfique pour l'élève (Québec, 2006).

Les devoirs scolaires sont aujourd'hui une réalité scolaire du quotidien de l'école (Glasman et Besson, 2005). La réussite scolaire est déterminée par une « performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. [C'est une] indication de la qualité de l'éducation [...] pour comparer plusieurs écoles » (UNESCO, 2007a, p. 414). Cette définition de l'UNESCO se réfère surtout à la scolarisation, c'est-à-dire, davantage au cheminement que doit parcourir l'élève à l'intérieur d'un réseau scolaire. Au Québec, environ 29 % des élèves sont considérés comme étant en échec, soit 36 % pour les garçons et 22 % pour les filles (Potvin et Pinard, 2010). Généralement, les élèves en situation d'échec scolaire, selon l'OCDE⁵ (*Ibid.*), ne parviennent pas à localiser certaines informations, à faire des comparaisons ou des discriminations, à découvrir le sens d'un extrait de texte, à établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle.

Différentes publications officielles, mais aussi scientifiques (CSE, 2008 ; de Blois, 2005) définissent la réussite scolaire à partir de trois perspectives qu'ils estiment interreliées : la réussite **académique** dans le parcours suivi par l'élève, la réussite **éducative** (objectifs de développement d'attitudes, de comportements et de valeurs) et la réussite **sociale** (correspondance entre la formation dispensée à l'école et la place que cette formation occupe dans la société). Le construit de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnel. La réussite scolaire semble répondre d'abord à une lecture psychocognitive des résultats de l'élève (Reboul, 2010). Mais elle souligne aussi la nécessité d'apprécier les résultats de l'élève au regard de dimensions comportementales, sociales, affectives et physiques. C'est pourquoi la réussite scolaire semble concerner le

⁵ Durant la plus grande partie du XX^e siècle, ce sont surtout les performances médiocres des filles qui préoccupaient les décideurs attentifs à la variation du rendement de l'éducation entre les sexes. Ce sont maintenant les moindres performances des garçons en compréhension de l'écrit qui sont source d'inquiétude. Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points en moyenne (OCDE, 2009).

développement humain intégral (Perrenoud et coll., 2008 ; Perrenoud, 2006, 2008, 2013) en valorisant la transmission de savoirs, mais aussi l'acquisition des compétences, de savoir-faire et de savoir-être (Adell, 2011; Charlot, 2005), donc évoquant la réussite éducative.

À partir de ces trois perspectives, les écrits retiennent souvent divers indicateurs pour exprimer la réussite scolaire : les taux de fréquentation scolaire, les notes et les moyennes obtenues par l'élève, en classe ou aux examens officiels, les taux de rétention dans le système d'éducation, la diplomation (Baby et de Blois, 2005 ; Chenard et Fortin, 2005). Le concept de réussite scolaire est donc une notion multiréférentielle qui prend en compte de manière ensemblière les aspects d'accès à la qualification et à l'employabilité, le cheminement, la diplomation, l'insertion professionnelle (Chenard et Doray, 2005 ; CSE, 2008).

Quant à la notion de réussite éducative, Chenard et Fortier (2005) ainsi que Cloutier, Bellemare, Côté et Paré (2005) définissent celle-ci en fonction du critère d'insertion professionnelle des diplômés. « La réussite scolaire permet à l'élève qui répond aux exigences d'un programme d'études d'acquérir, puis de développer des compétences, l'autorisant ainsi à poursuivre ses études supérieures ou à s'intégrer au marché du travail » (Lapostolle, 2006, p.7). Pour certains chercheurs, « il n'y a pas de réussite scolaire sans réussite éducative » (Bouchard, Bourbeau, Berthelot et St-Amant, 1993, p. 2, voir Figure 3). Nous avons identifié plusieurs mots-clés lors de la recension des écrits portant sur la réussite scolaire. Dans les publications recensées, les mots clés employés pour définir la réussite scolaire sont : *academic achievement*, *academic success*, *academic performance*, *school performance*, *student performance*, *student achievement*, *school effectiveness*. Ces termes émergent lorsque nous interrogeons les banques de données sur le construit de réussite scolaire.

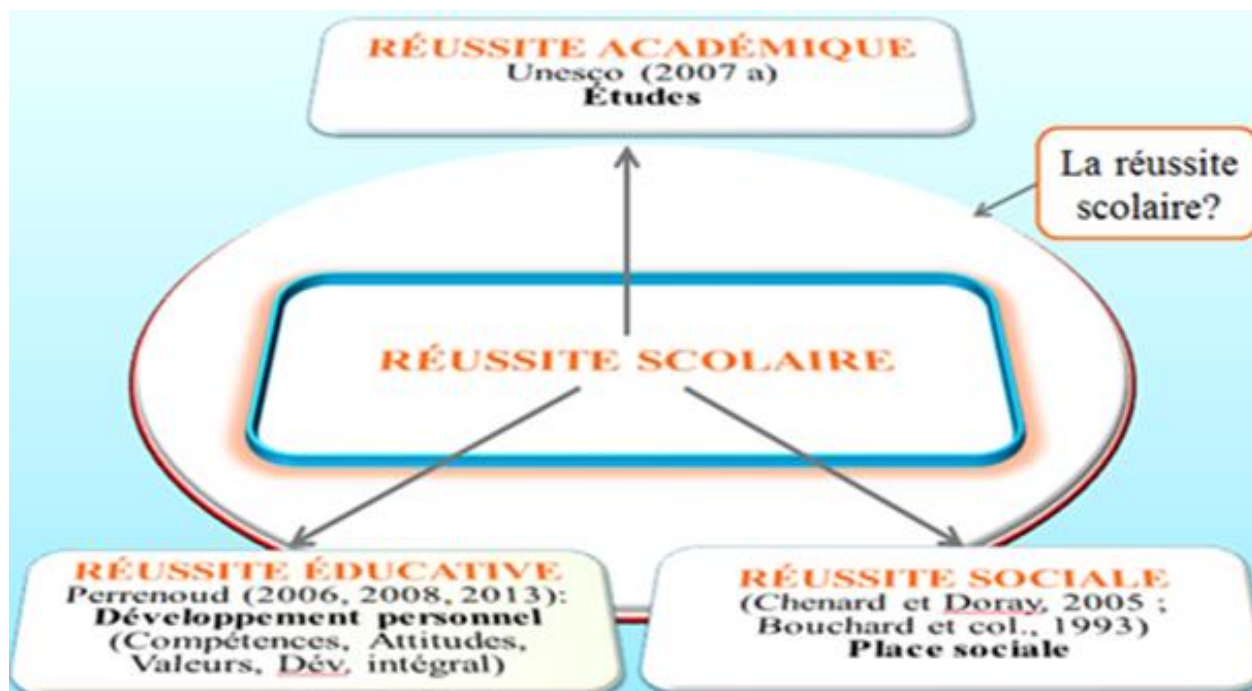


Figure 3 : Réussite scolaire signifie réussites académique, éducative et sociale (Bouchard, Bourbeau, Berthelot et St-Amant, 1993)

Nous observons que le construit de réussite scolaire ne peut être envisagé selon une perspective uniquement inclusive sans aller au-delà des frontières scolaires (CSE, 2008 ; Houssaye, 2015). Une personne sans diplôme constitue une problématique sociale et sociétale (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010). . La question de la réussite scolaire et éducative se trouve en lien avec la problématique de la qualification versus absence de qualification. Elle interroge aussi la problématique de l'employabilité et de l'insertion professionnelle (OCDE, 2007). Conséquemment, la définition de la réussite scolaire dans les écrits scientifiques a opéré une conversion passant d'une définition centrée sur le « capital scolaire » à une définition qui réfère au « capital socioprofessionnel » (CSE, 2008, p. 15). En effet, « au-delà du diplôme, il y a aussi l'accès au marché du travail et l'accès " réussi " du futur travailleur au marché du travail » (Chenard et Fortier, 2005, p. 3). Pour Lapostolle (2006), « la réussite éducative embrasse une vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle » (p.7). Ces différentes définitions, plus ouvertes, de la réussite scolaire sont en cohérence avec la proposition de Baby pour qui instruire, socialiser et qualifier,

soit les trois missions de l'École québécoise, définiraient ce qu'est la réussite scolaire. Pour cet auteur, la réussite scolaire ne concernerait pas exclusivement que le volet "instruire" (Baby, 2010). Ces différentes manières de circonscrire la notion de réussite ne sont pas exhaustives. De plus, la réussite scolaire, dans l'esprit des élèves du secondaire, ne semble pas perçue comme une fin en soi, comme une réussite éducative, mais bien comme un moyen pour atteindre une réussite personnelle et une réussite professionnelle, traduisant en cela une certaine conception utilitariste de l'éducation selon Royer, Pronovost et Charbonneau (2004).

Interroger la réussite scolaire, c'est dès lors réfléchir aux conditions les plus favorables pour réussir l'école et réussir le projet d'éducation de l'élève. Afin de soutenir celui-ci dans ses activités dans et hors la classe, les enseignants et plus largement les éducateurs sont interrogés dans leurs capacités à proposer de nouvelles démarches pédagogiques, à concevoir des dispositifs de soutien et d'accompagnement aux activités de l'élève. Cela conduit aussi à penser la réussite scolaire en dehors de la classe et de l'établissement scolaire. C'est ici que l'activité des devoirs scolaires, activité à la marge de l'école et du hors l'école, interroge les dispositifs de soutien, d'accompagnement et d'aide. Par exemple, des dispositifs invitant les enseignants à accompagner sur le temps scolaire leurs élèves dans la réalisation de leurs devoirs.

Les devoirs constituent une donnée qui s'inscrit dans des politiques visant la réussite scolaire. Ces politiques parient sur l'hypothèse que cette réussite est conditionnée à l'efficacité des pratiques enseignantes (Holmes, 1993; Altet, Blanchard-Laville, Bru, 2012 ; Perrenoud, 2011). Ces politiques introduisent aussi formellement un agent de réussite et une condition : les parents et la relation École-famille-communauté. L'établissement scolaire est en effet aujourd'hui considéré comme un espace de vie scolaire, de vie éducative où différents acteurs (personnel de direction, professionnels de l'intervention éducative, élèves et parents) se retrouvent dans une nécessité objective et obligée de tout entreprendre et d'œuvrer ensemble pour faire réussir les élèves (Maubant et Roger, 2010). Des activités comme les devoirs scolaires, même si elles sont antérieures

à ces nouvelles politiques de réussite scolaire, semblent cristalliser ces enjeux d'interactions entre réussite académique, réussite éducative et réussite sociale.

2.2. Devoirs scolaires : une occasion de bousculer les temporalités éducatives

Combien de temps faut-il pour réaliser un devoir scolaire ? Les textes officiels nous renseignent sur ce point. Aux États-Unis, la règle des 10 minutes est défendue par le NEA⁶. On recommande que tous les devoirs ne doivent pas excéder 10 minutes d'activités par jour et par niveau depuis la première année de l'école primaire (Cooper, 2007). Ainsi, dès la première année du secondaire, l'élève passerait 70 minutes pour faire tous ses devoirs et 110 minutes s'il est en 5^e secondaire. Par ailleurs, les devoirs ne pouvant pas être faits sans aide semblent contre-productifs, car ils démotivent les élèves (Vatterott, 2007). En effet, quand l'élève perçoit qu'il n'a aucune chance de réussir son devoir, qu'il ne peut recourir à aucune aide, il le délaisse. Si la réalisation des devoirs requiert une supervision, voire une aide, elle exige de l'aidant sa disponibilité. Le rôle de l'aidant est bien ici de soutenir le jeune dans la réalisation de ses devoirs et de l'aider à évaluer très précisément le temps qu'il devra consacrer à cette activité.

Il semble exister moins d'interdépendance entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire, ce qui ne permet pas de conclure, pour certains auteurs à l'efficacité des devoirs (Trautwein et Köller, 2003). Le fait que les meilleurs élèves soient ceux consacrant le plus de temps aux devoirs à la maison ne permet pas de distinguer avec certitude la cause de la conséquence de ce résultat. Il se peut, en effet, que la raison de leur réussite ne tienne pas au temps consacré aux devoirs. Selon la recherche de Trautwein, Niggli, Schnyder & Ludtk (2009) sur les différences entre les enseignants

⁶La *National Education Association* [NEA] est la plus grande organisation syndicale et professionnelle pour l'avancement de l'éducation. Elle compte plus de 3 millions de membres dans chaque État, à tous les niveaux de l'éducation, du préscolaire à l'université et dans plus de 14.000 communautés à travers les États-Unis.

dans l'affectation des devoirs et le développement des efforts des élèves en matière de devoirs, de leurs émotions et de leurs réalisations, on ignore si c'est parce que les élèves consacrent plus de temps à cette activité qu'ils ont de bons résultats ou l'inverse. En effet, selon ces auteurs, les élèves en difficulté aussi, en particulier les filles, passent de longs moments sur leurs devoirs, justement, parce qu'elles ont des difficultés à les faire.

Cela peut là encore générer des tensions entre l'école, la famille et les enfants, considérant que le temps consacré aux devoirs menace le temps familial. Dans l'étude menée par la Fédération des Comités des Parents du Québec [FCPQ], Deschamps (2010) rapporte, tout comme l'Institut de la statistique du Québec (2009), que le manque de temps est le deuxième obstacle le plus souvent cité par les parents aidant leurs enfants à faire leurs devoirs. Selon le Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA 2007), 46% des parents considèrent ne pas passer assez de temps pour aider leurs enfants au secondaire à faire leurs devoirs (CCA, 2007). Les parents estimant qu'ils ne consacrent pas assez de temps pour aider leurs enfants semblent plus susceptibles de déclarer que les devoirs constituent une source de stress pour la famille, comparativement à ceux déclarant ne pas passer assez de temps à aider leurs enfants (*Ibid.*). Les auteurs soulignent aussi que dans certains établissements scolaires, il n'y a pas de concertation entre les différents enseignants prescrivant des devoirs. En l'absence de concertation, les élèves vivent des situations de surcharge, notamment en fin de trimestre (Huerre et Azire, 2005 ; Marcel, Dupriez, Perisset Bagnoud et Tardif, 2007). Cette problématique appelle à réfléchir aussi sur comment l'activité des devoirs scolaires peut prendre appui, voire renforcer la collaboration École-famille ?

2.3. Devoirs scolaires : une opportunité de refonder la collaboration École-famille ?

Le partenariat ou la collaboration École-famille est aujourd'hui une donnée importante des politiques éducatives au Québec. Cela s'inscrit dans un contexte de changement et de transformation des pratiques enseignantes (Larivée, Kalubi et Terrisse,

2006 ; Kalubi, 2008 ; Leclerc, 2013) qui impacte aussi les politiques et curricula de formation à l'enseignement. Pour l'institution éducative, il convient de mettre en œuvre un partenariat dynamique (Tableau 5), conduisant à des changements de conceptions dans la prise en compte et la reconnaissance mutuelle des compétences éducatives de chacun, enseignant et parent (Deslandes et Bertrand, 2005 ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008).

Le partenariat ou la collaboration École-famille, selon ces auteurs, vise non seulement la réalisation d'un *vivre-ensemble*, mais aussi d'un *faire ensemble*. Il implique également de développer de bonnes pratiques de collaboration dans le but de mettre en place une communauté éducative (Kalubi, 2008 ; Python, Dumons, Bentiri, Cazorla et Terrisse 2008 ; Terrisse, Larivée et Blian, 2008). Il s'agit dès lors de promouvoir des interventions coéducatives, dont l'accompagnement et l'aide aux devoirs constituent un exemple et une occasion parmi d'autres activités scolaires. Larivée (2008), tout comme Field, Kuczera et Pont (2007), Deslandes et coll. (2008), considèrent qu'une des voies prometteuses pour le renforcement des liens entre l'école et la famille est de susciter une participation parentale au suivi scolaire et « une constance de leur collaboration dans la réalisation des devoirs » (p. 227).

Les devoirs et l'accompagnement aux devoirs deviennent donc des prétextes à engager pour expérimenter des formes de coéducation. Cette participation parentale suppose le développement de compétences éducatives favorisant notamment le soutien affectif à l'enfant, et toutes formes de renforcement positif dans les échanges parents-enfants. Des actions significatives comme l'aide aux devoirs et la participation des parents à la vie de l'école dans le cadre de comités par exemple peuvent constituer des gestes forts et symboliquement déterminants pour engager des formes de coéducation (Deslandes et Bertrand, 2005 ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Maubant et Roger, 2010).

Tableau 4: Dynamiques du partenariat École-famille

Le partenariat ?	But du partenariat	Comment se vit le partenariat
Conditions pour un <i>vivre-ensemble</i> , pour un <i>faire ensemble</i>	Relations École-famille-société	Redéfinition des rôles des acteurs Intégration des points de vue Favoriser la participation parentale
Participation parentale = Soutien affectif, Encouragements, Compliments, Discussions, Aide aux devoirs et Participation aux comités ou aux réunions au sein de l'école (Deslandes et Bernard, 2005 ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008)		

Comme déjà évoquée précédemment, l'activité des devoirs constitue pour les parents d'enfants en difficulté un moyen pour eux de maintenir un lien privilégié avec l'institution scolaire et de détourner ainsi l'enfant de la rue (Hornby, 2011). L'activité des devoirs est donc un point d'intersection nécessaire pour maintenir des liens entre l'École et la famille (Cooper, 2007 ; Hallam, 2009). Ces liens peuvent favoriser de la part des parents un rapport positif à l'École, ce qui a pour effet de renforcer l'intérêt des élèves pour " la chose scolaire ". En effet, Jeynes (2005, a, b) tout comme Deslandes et coll. (2008) constatent de leurs études empiriques que 68% des jeunes manifestent leur intérêt pour l'école dès lors qu'ils en parlent avec leurs parents et que ceux-ci témoignent avec force de l'importance qu'ils accordent à l'institution scolaire comme outil de réalisation de soi et de promotion sociale. Ainsi les devoirs revêtent un autre sens pour les familles en fonction du sens qu'ils attribuent à l'École. Il y a donc une relation entre le rapport aux devoirs avec le rapport à l'École. Franz (2011) évoque combien l'accompagnement ou l'aide aux devoirs peuvent aussi réveiller chez le parent aidant des souvenirs scolaires douloureux.

Les enjeux entourant la réussite scolaire, dont les devoirs sont un des éléments, peuvent susciter chez certains parents de l'anxiété (Belot, 2011 ; Kerviel, 2012) projetant ainsi sur leur enfant leur propre souvenir d'une éducation familiale jugée *a posteriori*

comme coresponsable de leurs difficultés, voire de leur échec scolaire. Les devoirs ravivent donc la question des rapports des parents à l'École et à la réussite scolaire et donc, d'une certaine manière, à leur propre réussite (Franz, 2011). Après avoir situé l'activité des devoirs au regard de l'ambition de réussite scolaire, nous allons présenter ici pourquoi l'activité des devoirs peut constituer un analyseur-révéléateur des conceptions de la pédagogie et *in fine* des pratiques enseignantes.

2.4. Lecture québécoise des devoirs et des dispositifs d'aide aux devoirs

Depuis 1982, dans le contexte des systèmes éducatifs, les conceptions de l'imputabilité et de la reddition de comptes ont grandement évolué. Plusieurs mesures ont été prises afin d'accroître le contrôle parlementaire sur la dépense des fonds publics. Deux objectifs majeurs orientent l'action des parties : premièrement, à l'échelle du gouvernement, optimiser les rendements ; deuxièmement, en éducation, passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre, autrement dit concrétiser le passage de l'obligation scolaire à l'obligation de réussite scolaire pour tous. Plusieurs lois ont été modifiées afin d'accroître l'imputabilité des gestionnaires en éducation. Le concept d'obligation de résultat n'est pas compris de manière univoque.

Dans le cadre de la Loi axée sur les résultats (Québec, 2006), la convention de gestion et de réussite éducative prévoit les mécanismes de suivi et de reddition de comptes mis en place par l'établissement scolaire afin de s'assurer de l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables. Il importe par ailleurs de rappeler que la cible fixée par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en ce qui a trait au taux de diplomation et de qualification des élèves avant l'âge de 20 ans est fixée à 85 % d'ici 2020. Par ailleurs, selon l'OCDE (2009), la façon dont les établissements sont responsabilisés quant à leurs résultats et quant aux formes de leur autonomie dont ils peuvent bénéficier, sont des facteurs qui influencent leur performance. Selon cette étude, l'autonomie, les évaluations, la gestion et la latitude de choix interagissent pour former un cadre qui encourage les

établissements et leur donne les moyens de progresser. En effet, selon cette étude, ont tendance à être plus performants les pays dont les établissements scolaires :

- jouissent d'une plus grande autonomie en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et l'évaluation des élèves, ces derniers ont tendance à être plus performants ;
- sont responsabilisés *via* la publication de leurs résultats, les établissements qui bénéficient d'une plus grande autonomie dans l'affectation des ressources tendent à être plus performants. Cependant, dans les pays où ces mécanismes de responsabilisation n'existent pas, on constate l'inverse ;
- créent un environnement plus compétitif, dans lequel de nombreux établissements sont en concurrence sur un même bassin scolaire, ne sont pas systématiquement les plus performants ;
- sont davantage en concurrence dans le même bassin scolaire ;
- utilisent des examens externes normalisés.

Au Québec, la réflexion sur les devoirs s'inscrit dans ce cadre politique, voire doctrinaire de la réussite scolaire pour tous et porte essentiellement sur l'école primaire (CSE, 2008). Les recherches sur les devoirs scolaires au primaire ne démontrent pas de liens entre cette activité demandée aux élèves et leur réussite scolaire. Comme rappelée précédemment (CCA, 2007), la réalisation des devoirs pose des défis organisationnels et pédagogiques aux familles notamment lorsque les parents disposent de peu de temps pour accompagner, aider, superviser et conseiller l'enfant dans ses devoirs ou qu'ils considèrent à tort ou à raison qu'ils ne sont pas compétents pour le faire. Rappelons également que 20 % des jeunes dans le monde n'achèvent pas leur formation au secondaire (Bruneforth, 2007). Au Québec, 25 à 30 % décrochent de l'école secondaire (Potvin et Pinard, 2010 ; Québec, 2010). C'est pourquoi le programme ministériel " Aide aux devoirs " vise à augmenter la persévérance et la réussite scolaires en donnant aux élèves une aide dans la réalisation de leurs devoirs (Québec, 2008*b*).

D'autres actions allant dans ce sens ont vu le jour. La refondation du Programme de soutien à l'École montréalaise⁷, marquée par la détermination à assurer la démocratisation de la réussite scolaire, entend éradiquer les inégalités sociales et scolaires et trouver une réponse pédagogique adéquate à la problématique des devoirs scolaires rencontrée par les élèves et leurs familles. Sur le plan des organisations associatives et/ou communautaires, le Programme d'Action Communautaire sur le Terrain de l'Éducation [PACTE] finance les organismes autonomes d'action communautaire dont l'une des missions principales est l'éducation (Deshaies, 2006).

Ces organismes offrent des services éducatifs alternatifs à ceux déjà offerts dans le réseau formel de l'aide aux devoirs dont notamment l'organisme « Allô Prof » et l'organisme « ABC des Hauts Plateaux » (*Ibid.*). En 2008-2009, « Allô Prof » a répondu à plus de 197 000 demandes d'aide aux devoirs provenant de l'ensemble du territoire québécois. Les demandes émanaient principalement des élèves du secondaire (76 %). L'aide aux devoirs est ainsi considérée comme un dispositif indispensable de soutien aux élèves.

Tous ces programmes défendent et expriment deux facettes d'une même question : celle des devoirs scolaires. La première facette touche à la reconnaissance des devoirs, par les différents acteurs concernés (enseignants, élèves, parents) comme une activité d'enseignement-apprentissage à part entière imposée par l'enseignant et qu'il convient de faire. La non-remise, par l'élève, des travaux demandés dans le cadre des devoirs scolaires ou l'absence de sa part d'une réponse attendue à une activité exigée peuvent conduire à de mauvaises évaluations et à plus long terme à des échecs (Bonnéry, 2009). La seconde facette est que l'activité devoirs scolaires peut se faire sans ou avec la supervision d'un tiers, qu'il s'agisse d'un parent ou d'un professionnel de l'éducation. Pour parvenir à répondre aux exigences des devoirs scolaires et pour les réussir, une aide peut donc être indispensable, ce qui renforce encore plus les rapports entre le contexte

⁷*Prendre le virage du succès* (Québec, 1996).

social et familial. Dans cette situation sont entreprises des actions visant à inscrire l'aide aux devoirs dans un dispositif global de soutien aux élèves, comme notamment l'indique le Programme de formation de l'école québécoise (CSE, 2009*b*). Deux perspectives se dessinent. L'une vise à assurer l'équité et la cohérence des mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs (Clerc, 2011 ; Maubant, 2010 ; Meirieu, 1995, 2012). La seconde parie sur l'activité d'aide aux devoirs comme une occasion de mieux faire collaborer l'école et les familles (Kalubi, 2008 ; Python, Asdih et Larivée, 2008 ; Québec, 2009).

Ce sont des familles dont les enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui se heurtent à l'obligation de consacrer davantage de temps au soutien à leur enfant et à l'aide aux apprentissages. Cette perspective n'est pas nécessairement stimulante, ni pour les enfants ni pour les parents (Remigny, 1993). «Plus l'élève est faible, plus la durée des devoirs est longue, plus les problèmes y sont présents, moins l'enfant est autonome et moins l'activité est agréable pour le parent» (Saint-Laurent et Giasson, 2005, p. 50). Pour ces élèves en difficulté d'apprentissage, les devoirs ressemblent davantage à une contrainte, voire à une corvée qu'à une activité stimulante ou motivante (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006 ; CSE, 2009*b*) et source de conflits entre enfants et parents.

Mais la question des devoirs scolaires concerne aussi les enseignants (Cooper, 2007 ; Hallam, 2009). Elle doit nous conduire à interroger la finalité des devoirs, leurs raisons d'être, leurs justifications (en prescrire ou ne pas en prescrire). Elle doit aussi nous inviter à explorer les différentes alternatives aux devoirs pensées par les enseignants, notamment les autres activités permettant de consolider les apprentissages. Il convient aussi d'interroger les attentes réciproques des enseignants à l'égard des devoirs et les mesures de soutien et d'accompagnement qu'ils préconisent (Bressoux, 2006).

Même si la conception des devoirs se doit d'être collective, dans une vision commune et partagée entre enseignants et parents afin d'assurer la cohérence des pratiques éducatives, il incombe aux enseignants de choisir les démarches, méthodes et

outils pédagogiques les plus appropriés pour leurs élèves (Caudron, 2010 ; Houssaye, 1992, 1999, 2013, 2015).

En effet, les choix et décisions pédagogiques concernant les devoirs leur appartiennent (Alves, 2009 ; Perrenoud et coll., 2008). En cas d'échec ou de demi-succès concernant la réussite des apprentissages, les parents et les décideurs de l'éducation peuvent, en effet, attribuer aux enseignants une part importante dans la responsabilité de l'échec scolaire que les devoirs soient parties prenantes ou non des facteurs explicatifs de cet échec (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005 ; 2005a, 2006 ; Chall, 2002). Les recherches portant sur les devoirs au secondaire et celles étudiant plus spécifiquement l'organisation des services d'accompagnement, de soutien et d'aide aux devoirs, soulignent combien la concertation École-famille est une condition de la réussite des devoirs et des dispositifs d'aide aux devoirs.

Ces travaux notent que les parents et les enseignants doivent être interpellés à différentes étapes du processus de concertation : de la conception des devoirs et de l'aide aux devoirs jusqu'à leur mise en œuvre. Quand un élève fréquente un service d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, il faut de plus veiller à assurer une bonne communication entre l'intervenant, le parent et l'enseignant, de manière à ce que chacun puisse jouer au mieux son rôle (Bressoux, 2006 ; CSE, 2009b). L'activité devoirs scolaires en tant qu'objet de recherche interpelle donc trois dimensions : la dimension des acteurs impliqués (élève, enseignant, parent), la dimension des dispositifs (internes ou externes à l'établissement scolaire, les dispositifs d'aide aux devoirs), la dimension des conceptions éducatives et pédagogiques. Ces trois dimensions interagissent entre elles. En privilégiant, dans cette thèse, la dernière dimension, nous cherchons à rendre compte de la manière dont les conceptions éducatives et pédagogiques sont imprégnées des conceptions d'un jeu à trois (élève, enseignant, parent) et des conceptions des dispositifs et des activités en lien avec les devoirs scolaires.

2.5. Typologie et efficacité des devoirs scolaires

Reprenant les travaux d'Eddy (1984), Cooper (2007) dresse un tableau des quatre types de devoirs : les devoirs de préparation, les devoirs de pratique, les devoirs de généralisation et les devoirs de création (Tableau 5).

Les devoirs de préparation précèdent la leçon. L'intention est d'informer l'élève sur le sujet de la prochaine leçon. Pour être efficaces, ces devoirs de préparation doivent être accompagnés de consignes claires et explicites, notamment sur la raison de la tâche demandée et sur ses modalités de réalisation. Les devoirs de pratique visent à réviser et à renforcer les acquis, à stabiliser et consolider les habiletés ou les connaissances nouvellement acquises. Leur efficacité est discutable, car, précise Cooper, ces activités doivent être systématiquement articulées à des activités antérieures réalisées en classe. Or, parfois, souligne Copper, ces devoirs sont rarement accompagnés de buts précis, pouvant donner sens au travail de l'élève (*Ibid.*). Ces devoirs de pratique s'inscrivent dans des activités d'exercisation. Les devoirs de généralisation servent à établir des liens entre de nouvelles connaissances et celles déjà acquises. Il s'agit ici de favoriser des activités de transfert de connaissances entre une situation et de nouvelles situations. Enfin, les devoirs de création visent à produire des synthèses d'un domaine de savoirs ou de compétences. Ils mettent à contribution les concepts déjà maîtrisés dans un nouveau contexte qui requiert des activités d'exploration et d'invention.

Quant à la question de l'efficacité de ces devoirs de création au regard d'un objectif de réussite scolaire, Rutherford (1989), tout comme Saint-Onge (2008), souligne qu'ils doivent s'inscrire dans une poursuite des apprentissages faits en classe. À ce titre, ils doivent être clairement expliqués, explicités et choisis en fonction des habiletés des élèves et de leurs potentialités de développement. Cooper (2007) précise que les devoirs de pratique sont les devoirs les plus utilisés dans les classes. La finalité d'exercisation demeure donc centrale dans la conception et l'usage des devoirs scolaires. Ils semblent plus efficaces pour la réussite des apprentissages s'ils concernent des connaissances apprises peu de temps avant le jour où ils sont donnés. L'auteur déplore que ces devoirs

soient rarement basés sur une prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves. Cooper (*Ibid.*) procède également à une synthèse des recherches réalisées par Epstein et Dauber (1989) et parallèlement à celle réalisée auparavant sur les travaux d'Epstein (2001) par Glasman et Besson (2005).

Ces études mettent en exergue deux buts constitutifs des devoirs scolaires : le premier est relié explicitement à des objectifs d'enseignement-apprentissage, par exemple la pratique et la consolidation des apprentissages, à partir des connaissances vues en classe. Ou encore, autre exemple, la préparation des élèves à de nouvelles activités permettant d'engager une activité de transfert de connaissances dans d'autres contextes (Presseau et Martineau, 2005 ; Saint-Onge, 2008). Les devoirs peuvent aussi être dans ce contexte un prolongement d'une activité d'enseignement-apprentissage effectuée en classe.

Tableau 5 : Typologie des devoirs scolaires et leurs conditions d'efficacité (Cooper, 2007)

Types	Buts	Conditions d'efficacité
Devoirs de préparation	Information (nouveau cours)	Directives claires
Devoirs de pratique	Révision, renforcement	Buts précis
Devoirs de généralisation	Liens avec les nouvelles leçons	Vérifier les acquis
Devoirs de création	Synthèse de la matière	Concepts (nouveaux)
Deux autres buts des devoirs selon Epstein et Dauber (1989)		
Premier but : relié à des objectifs d'enseignement-apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Pratiquer et consolider des apprentissages vus en classe, préparer les élèves à de nouvelles activités, faire un transfert de connaissances dans d'autres contextes, etc. 	
Deuxième but : non relié aux objectifs d'enseignement-apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Établir la communication entre l'élève et les parents, entre les parents et la classe, entre les parents et l'École 	

Le second but des devoirs scolaires n'est pas relié à des objectifs d'enseignement-apprentissage. Il doit permettre d'établir ou de renforcer la communication entre élève, enseignant et parents. Il s'agit parfois de profiter de cette activité pour informer les parents de ce qui se passe à l'école et de ce qui est fait en classe. Nous considérons que l'analyse de ces deux finalités des devoirs mis en évidence par Cooper, permet aussi d'éclairer sur les différentes interprétations de la réussite scolaire. Toutefois, à la lecture des travaux de recherche portant sur les devoirs scolaires, il semble subsister des incertitudes, des limites, des résistances et des zones d'ombre quant aux impacts possibles entre l'activité des devoirs et la réussite scolaire. En effet, reprenant les travaux de Keith et Cool (1992), de Keitz, Troutman, Bickley, Trivelle et Singh (1993) et de Trautwein et Köller (2003), Chouinard, Archambault et Rheault (2006) notent qu'il est nécessaire d'élucider les ambiguïtés, voire les malentendus concernant le sens de l'activité des devoirs et l'effet attendu que cette activité peut avoir sur la réussite scolaire. Ces auteurs proposent d'étudier différentes variables comme la motivation, les habiletés intellectuelles, les pratiques enseignantes ou encore les temporalités. Il ressort de cela que ces recherches ne permettent pas de conclure à une répercussion des devoirs sur le rendement scolaire (Clark, 1993 ; Trautwein & Köller, 2003) ou la réussite scolaire.

2.6. Pédagogie et triangle pédagogique

La pédagogie, sur le plan du discours est définie comme l'éducation qui se pense, c'est-à-dire l'éducation qui se parle, qui s'estime et qui s'imagine. Le pédagogue, dans cette conception de la pédagogie, peut être décrit comme « un parolier explicitant, de façon à la fois restructuratrice et anticipatrice, la théorie pratique implicite de ses interlocuteurs en même temps que la sienne propre » (Hameline, 2001, p. 237). Imbert (2000) est de ceux qui définissent la pédagogie comme une praxis, le pédagogue associant de manière ensemblière théorie de la pratique et pratique de la théorie. Dans cette seconde conception, le pédagogue n'est plus seulement homme de discours, mais homme d'action qui pratique la théorie. Le pédagogue peut aussi se définir comme un « praticien-théoricien de l'action éducative » (Houssaye, 1993, p. 13). Un praticien « à qui

le temps est accordé et qui le prend, pour tenter de comprendre ce qu'il fabrique » (Hameline, 1998, p. 10) en tant qu'« homme d'État chargé de former l'homme » (Houssaye, 2015, p. 121). Précision fort utile pour comprendre que la pédagogie ne peut se confondre avec la seule pratique. Nous retenons comme définition de la pédagogie celle proposée par Houssaye lorsqu'il affirme que la pédagogie est l'enveloppement mutuel, réciproque et dialectique entre théorie et pratique éducatives (Houssaye, 1993, 1994, 2013, 2015).

Le pédagogue s'engage dans un processus visant à théoriser la pratique éducative. Il est « celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action [...] (mais) seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un “ plus ” dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation » (Houssaye, 2015, p. 140). Pour Hameline (1998*b*), reprenant Durkheim (1922) : « La pédagogie est l'ensemble des manoeuvres que l'intelligence déploie dans une société, pour que l'arbitraire d'une éducation bien ou mal faite, cède à la décision raisonnée de faire au mieux » (p. 1-2). Ainsi, nous en arrivons à admettre que la pédagogie est une manière spécifique de réfléchir à l'articulation, l'imbrication, le dialogue voire la dialectique qui s'installe entre ces deux pôles de l'éducation à travers les moyens qu'elle se donne. « L'éducation doit être envisagée en tant que projet de libération et la pédagogie doit conclure à l'accomplissement des valeurs civiques et démocratiques » (Houssaye, 2015, p. 119).

Notre thèse se veut aussi proposer une réflexion sur les moyens d'éduquer. Nous postulons que « l'essence s'exprime désormais en termes de liberté et de responsabilité : de dignité » (Soëtard, 2001, p. 120-121). Dès lors, l'enseignant-pédagogue doit pouvoir s'appuyer sur des savoirs légitimant ses choix et ses décisions. Cela passe par une clarification des « aux noms de quoi » (Hameline, 1998*a*, p. 238) qui orientent l'acte pédagogique tout autant que la réflexion sur la pédagogie.

Ces fondements puisent dans les sciences de l'éducation, discipline référente des professions de l'éducation, mais aussi dans différents savoirs et dans les différentes formes de savoirs : savoirs d'action, savoirs d'expérience, savoirs théoriques et

pratiques... Cela rassemble tous les éléments fondateurs de l'acte pédagogique « au nom de quoi il y a proposition de moyens et de fins » (*Ibid.*). Ainsi, toute pédagogie peut être définie comme une théorie pratique, une théorie praxéologique, c'est-à-dire orientée vers la transformation de la pratique (Fabre, 2003). Cette théorie, qu'à la suite de Durkheim, Fabre qualifie de théorie pratique se présente sous la forme d'un discours contenant un récit de l'expérience éducative vécue par l'enseignant, mais ne s'y limitant pas. Ce discours est aussi explicitation de moyens créés ou qui surgissent pour éduquer. Il articule, en fait, selon Fabre (2002, 2003) (voir Figure 4), en tentant de les relier avec cohérence, trois types d'éléments :

- des convictions (des valeurs), en lien avec les finalités de l'éducation,
- des conceptions (des théories, des savoirs),
- des actions (des pratiques assumées par le pédagogue).

De ce fait, l'expérience éducative des enseignants qui sont interrogés dans le cadre de cette recherche n'exclut pas la référence que représente leur propre parcours éducatif et pas seulement scolaire. Les conceptions des enseignants de l'acte éducatif se nourrissent de leurs souvenirs scolaires, se remémorant tour à tour l'élève qu'ils étaient, les maîtres qu'ils ont croisés et les parents qu'ils n'ont pas choisis. Chaque enseignant produit ainsi une “ théorie pratique ” singulière.

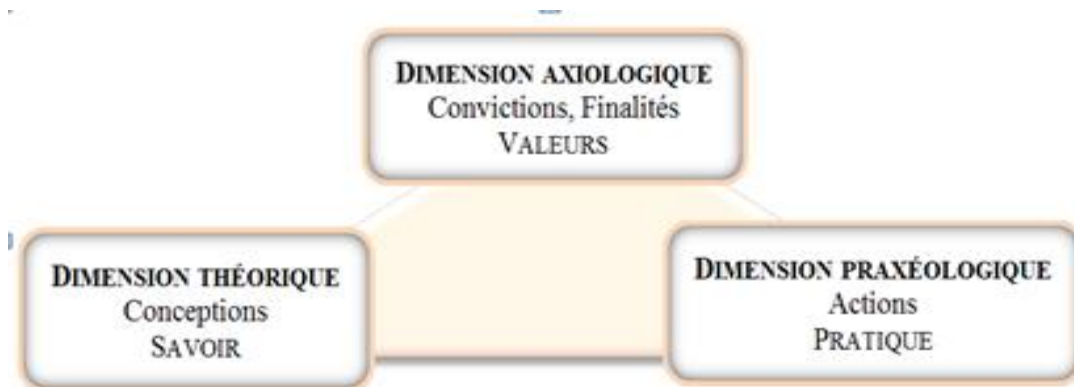


Figure 4 : Trois pôles de la pédagogie (Fabre, 2002)

La pédagogie est « une action en vue de faire advenir l'universel dans le particulier, restant entendu que le porteur de celui-ci reste maître d'adhérer ou non à celui-là, fût-il

d'une évidence mathématique » (Soëtard, 2011, p. 60). La pédagogie est la pierre angulaire de cette recherche. Houssaye (1988, 1995, 2000) définit tout acte pédagogique comme un ensemble de processus et de rapports entre trois éléments d'un triangle : l'enseignant, l'élève, le savoir (voir Figure 5).

Dans le processus enseigner, le rapport enseignant-savoir est déterminant, mais il ne peut fonctionner que si l'élève devient partie prenante du processus. Dans ce processus, « les élèves sont alors tellement séduits par le couple professeur-savoir qu'ils ne peuvent avoir aucune existence propre, aucune distance critique (ils s'abîment en vénération) » (Houssaye, 2015, p.17). Le processus enseigner est particulièrement centré sur le contenu. La prise en compte des trois processus constitutifs du triangle pédagogique est essentielle à la compréhension de la situation éducative. Il n'est pas possible de prendre isolément chaque protagoniste du triangle sans saisir les jeux constitutifs de chacun de ces processus. D'un point de vue théorique, c'est la notion de système qu'introduit le triangle pédagogique et de soulever le défi pédagogique associé à l'activité des devoirs scolaires.



Figure 5 : Triangle pédagogique et rapports nécessaires pour un acte pédagogique (Houssaye, 1988, 2000)

Les processus s'observent au travers de formes ou de configurations éducatives aisément observables, comme les cours magistraux, illustration du processus enseigner. Selon Houssaye, le rôle du mort est joué ici par l'élève. Le mort, « c'est celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne peux plus reconnaître comme sujet (...), qui ne peut

plus me constituer comme sujet. Son mode de présence tient plus de l'absence que de la réciprocité » (Houssaye, 2015, p. 11). Dit autrement, dans le processus enseigner, axé de façon privilégiée sur la relation savoir – enseignant et sur la transmission de ce savoir, comment l'enseignant appréhende-t-il le savoir ?

Pour Vinatier et Altet (2008), l'enseignant peut l'inscrire dans un contrat didactique et disciplinaire. L'enseignant peut le transposer pour en faire un savoir scolaire (Develay, 1992; Barth, 2006, 2013), alors que pour Perrenoud (2011, 2013), il peut reconnaître dans le savoir des statuts différents, formels, réels ou cachés.

D'autre part, l'enseignant doit organiser ce savoir et le mettre en rapport avec les élèves. Ainsi, le rapport que l'enseignant entretient avec le savoir est apparemment complexe tant dans sa nature que dans ses articulations. Pour Altet (2006), l'enseignant s'y efforce en planifiant ses modalités d'intervention en adoptant certains styles pédagogiques plutôt que d'autres. Selon Bru (2012), l'articulation du rapport enseignant-savoir revient à organiser les conditions d'apprentissage des élèves en tenant compte de bien des éléments et en variant les combinaisons mises en œuvre. Dans le cadre de ce processus, l'élève est mis à l'écart comme si l'on cherchait à contrôler ses modalités d'appropriation du savoir.

Dans le processus former, le rapport enseignant-élève est déterminant, mais il ne peut fonctionner que si ce rapport est médiatisé par autre chose que le savoir. Le savoir est ici comme masqué. Dans le processus former, « le savoir passe dans la relation elle-même » (Houssaye, 2015, p.17). La relation centrale s'établit entre l'enseignant et l'élève, le savoir faisant à son tour le mort. Mais l'enseignant et l'élève peuvent donner au savoir le rôle du fou si : a) l'enseignant ne supporte pas d'être en retrait par rapport à la place prépondérante à laquelle il pourrait prétendre dans le processus enseigner ; b) l'élève ne supporte pas d'être acteur et souhaite retourner dans l'ombre et dans l'inaction. Le processus former met en jeu deux protagonistes (l'enseignant et l'élève) qui doivent accepter le sens et les règles de ce jeu à deux.

L'enjeu de ce processus se situe au niveau de l'économie de la communication ou l'optimisation des interactions enseignant-élève. Selon la théorie de Houssaye, le savoir joue ici le rôle du mort. En effet, dans ce type d'interaction, le savoir est en construction où il vient en arrière-plan de la relation enseignant-élève. Il est en quelque sorte en filigrane de cette relation. Si l'avantage de ce processus former est de dynamiser la relation éducative, de lui donner une raison d'être, le principal inconvénient est qu'il délaisse la transmission du savoir. Le processus former est essentiellement centré sur la relation enseignant-élève. En exagérant ce processus former, les pratiques enseignantes pourraient-elles être considérées comme étant au service d'un objectif *quasi* exclusif de socialisation et non d'instruction ?

Enfin, dans le processus apprendre, le rapport élève-savoir est déterminant, mais il ne peut fonctionner que si ce rapport est médiatisé par l'enseignant (ou le parent dans un contexte de devoirs scolaires par exemple) non plus comme seul détenteur du savoir, mais par l'enseignant en tant qu'organisateur et garant de la situation d'apprentissage en construction. L'enseignant (ou le parent) est au service de la situation d'enseignement-apprentissage, il rend service. Il est maître des conditions de cet apprentissage. Dans ce processus apprendre, l'enseignant prend le rôle du mort. Il reste un observateur. Le savoir est en rapport direct avec l'élève. L'enseignant joue le rôle d'observateur. Le processus apprendre met en jeu deux acteurs : le savoir et l'élève. Dans cette recherche, ce savoir est porté par l'activité devoir scolaire. Dans ce processus, « le professeur se réduit à un surveillant ou à un documentaliste : il n'est plus un technicien du rapport au savoir, mais seulement un instrument du rapport élèves-savoir » (Houssaye, 2015, p.17).

Au cours de ce processus apprendre, l'élève est actif et entre en relation avec le savoir seul ou en groupe. Le rôle de l'enseignant est alors de s'effacer durant le travail de l'élève. L'enseignant devient l'organisateur de situations et de conditions externes d'apprentissage par lesquelles il met en relation savoir et apprenant en jouant un rôle d'observateur, de superviseur voire de médiateur. Ainsi, ce sont les activités réalisées par l'élève qui sont des occasions de rencontre entre l'élève et le savoir. Dès lors, l'activité devoir scolaire peut créer des conditions favorables à cette rencontre. Nous pourrions

imaginer que ce sont les élèves qui peuvent se choisir des activités comme c'est le cas dans certaines configurations éducatives se réclamant de l'Éducation nouvelle par exemple. Durant ces activités, l'enseignant devra jouer le rôle du mort et se fera en quelque sorte oublier un instant pour laisser l'élève rencontrer seul à seul le savoir.

Les trois processus enseigner, former et apprendre sont « exclusifs et non pas complémentaires » (Houssaye, 2015, p. 16). Il ne peut y avoir trois sujets, il faut un mort, sinon on obtient un fou. Brièvement, un processus est en fonction s'il se maintient une relation centrale, prioritaire laissant peu de place aux deux autres processus. Selon Houssaye (1988, 2000, 2013), les trois processus poussés à leur paroxysme peuvent conduire à des situations quasi caricaturales selon deux modes : Premier mode, le tiers (le mort) est sorti de la situation éducative. Il est mis à l'écart. Dans le processus enseigner : si le rapport entre l'enseignant et le savoir au travers des activités demandées aux élèves, est trop fort, l'élève ne trouve pas sa place. Le savoir dispensé est inaccessible et incompréhensible, " inappropriable " par l'élève. Dans le processus former : si le rapport entre l'élève et l'enseignant est trop fort, le savoir est négligé. Il n'y a plus que la relation éducative qui prédomine. La situation éducative devient le lieu où la dimension sociale est la seule qui compte. Dans le processus apprendre : si le rapport entre l'élève et le savoir est trop fort, l'enseignant (ou un tiers éducateur) n'a plus sa place. Il n'est plus en mesure de superviser la situation vécue par l'élève. Second mode : le tiers (le mort) disparaît dans la situation éducative. Dans le processus enseigner : si le rapport entre l'enseignant et le savoir est trop ténu, le savoir est perçu comme incarné par l'enseignant. Savoir et enseignant ne font qu'un, ce qui risque d'induire chez les élèves certaines confusions pouvant conduire à un rapport dénué de toute distance critique à l'égard de l'enseignant. Dans le processus former, si le rapport entre l'enseignant et l'élève est trop grand, le savoir disparaît au profit d'un objectif social. Dans le processus apprendre : si le rapport entre l'élève et le savoir est trop intime, l'enseignant n'est plus qu'un spectateur de la situation éducative, voire un fournisseur d'informations au même titre qu'internet par exemple.

Houssaye (1988, 2000, 2013) précise que tout processus est loin d'être univoque, que l'enseignant doit adopter une position d'équilibriste, son fil étant le processus privilégié et son contrepoids un certain dosage des autres processus :

- ☞ Si l'on privilégie l'acte d'enseigner, on entrera aussi en relation avec ses élèves (former), ou on leur demandera de se placer dans des situations d'autoformation, comme l'activité des devoirs par exemple (apprendre).
- ☞ Si l'on privilégie l'acte de former, on se positionnera aussi en porteur de savoir, on prendra en quelque sorte le rôle du savant (enseigner), ou on laissera un peu d'autonomie dans la rencontre entre l'élève et le savoir, au travers par exemple d'activités libres (apprendre).
- ☞ Si l'on privilégie l'acte d'apprendre, on cherchera à soutenir les apprentissages (enseigner), ou on établira des relations privilégiées avec les élèves, en particulier celles et ceux qui semblent apprendre de manière autonome (former).

Ce jeu à trois éléments et selon trois processus exprime six types de pédagogies (Tableau 6). Ces six pédagogies mettent en exergue quatre postures pédagogiques qui traduisent les valeurs pédagogiques de l'enseignant (Hameline, 2005 ; Houssaye, 1999, 2015; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004). 1) La posture du savant, celle d'un enseignant pour lequel le savoir est essentiel, où l'activité, voire l'enseignant se confond avec le savoir. 2) La posture de l'enseignant-transmetteur où l'important réside dans l'acte de transmettre le savoir à des élèves. 3) La posture du formateur où l'essentiel est de construire une relation d'échange mutuel, réciproque, respectueuse des conceptions et opinions des uns et des autres. 4) La posture de l'apprenant où l'important, c'est que les élèves puissent être en contact avec le savoir, leur permettant de construire leurs connaissances le plus efficacement possible.

Tableau 6 : Six types de pédagogie selon la figure du triangle pédagogique de Houssaye (1995)

Processus ENSEIGNER		Processus FORMER		Processus APPRENDRE	
ENSEIGNER du côté FORMER	ENSEIGNER du côté APPRENDRE	FORMER du côté ENSEIGNER	FORMER du côté APPRENDRE	APPRENDRE du côté ENSEIGNER	APPRENDRE du côté FORMER

Selon Houssaye (1995, 2013), même si l'enseignant est libre de « se rapprocher [...] d'une configuration pédagogique plus spécifique qui lui semblera adaptée [...] ou tenter (pourquoi pas ?) de bâtir lui-même tant pratiquement que théoriquement un nouvel assemblage pédagogique » (Houssaye, 1993, p. 14), sa pédagogie prendra en considération une situation, trois éléments, six relations, trois processus (Figure 5) :

- « La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou [...] le fou. » (Houssaye, 2013, p. 15)
- « Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre-deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer soit de relation de base, soit de processus » (Houssaye, 2015, p. 12).
- Les processus sont au nombre de trois : enseigner qui privilégie l'axe enseignant-savoir, former qui privilégie l'axe enseignant-élève, apprendre qui privilégie l'axe élève-savoir ; sachant « qu'on ne peut tenir équivalement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui » (*Ibid.*).
- « Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur [...]; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un

autre processus ; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires » (p. 18).

- « Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution. Mais le rapport avec cet englobant est différent selon les processus : identité pour enseigner, opposition pour former, tolérance pour apprendre » (p. 19). Ce modèle, analyseur et révélateur que nous avons mobilisé dans cette recherche conçoit l'organisation scolaire comme un système social, intégré dans une structure étatique dont il dépend, dans lesquels les administrateurs tentent de concilier les buts institutionnels et les besoins des acteurs.
- « Un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres ; dans le cas contraire, le fonctionnement n'est pas satisfaisant : le mort se met à faire le fou » (p. 20).
- « Tout processus est loin d'être univoque ; il admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes annexes » (p. 22).

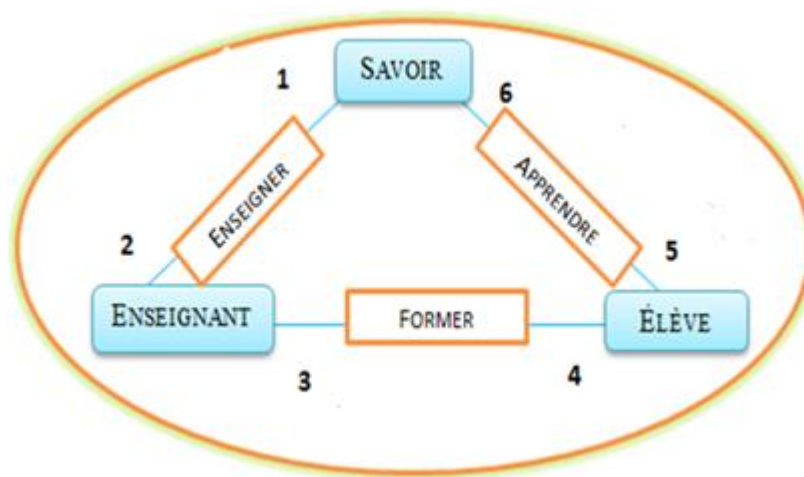


Figure 6 : Triangle pédagogique et six postures pédagogiques

- ☞ Sur l'axe ou processus enseigner 1, « se trouve la pédagogie traditionnelle magistrale, celle qui fonctionne par cours et par exposition impositive et

structurée du savoir, exigeant des élèves une écoute, une assimilation et une restitution contrôlées et fidèles de ce savoir » (Houssaye, 2013, p. 22).

- ☞ Sur l'axe ou processus enseigner **2**, se trouve le « cours vivant (l'idéal de bien des enseignants), celui qui procède par questions-réponses...le côté “ vivant ” tient plus précisément à la proximité de ce processus enseigner avec le processus former qui induit un “ bon climat ” dans la classe en favorisant une bonne relation professeur-élèves » (*Ibid.*).
- ☞ Sur l'axe former **3**, « se trouvent certaines pédagogies libertaires (Neill, Hambourg), certaines pédagogies socialistes (Makarenko), ou de l'Éducation nouvelle (Korczak) pour qui l'essentiel d'une pédagogie est qu'elle puisse favoriser une structuration maître-élèves et des fonctionnements très classiques d'enseigner » (*Ibid.*).
- ☞ Sur l'axe former **4**, nous retrouvons, selon Houssaye, « les pédagogies institutionnelles (Oury, Fontvieille) et les pédagogies non directives (Rogers) qui donnent une place centrale au conseil (et à l'accompagnement), cette instance génératrice de la loi entre le maître et les élèves, et qui utilisent des méthodes pédagogiques prônées par les partisans du processus apprendre. » (*Ibid.*)
- ☞ Sur l'axe apprendre **5**, se trouvent « l'Éducation nouvelle, Freinet, le travail autonome, certaines formes de pédagogie différenciée. La priorité est alors donnée à la construction de méthodes et de moyens qui permettent aux élèves de saisir directement du savoir » (idem), mais tout se fait dans un climat qui trouve sa souplesse par une relation non figée enseignant-élève.
- ☞ Sur l'axe apprendre **6** nous pouvons identifier certaines configurations éducatives comme l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement programmé, ou certaines formes de pédagogie par objectifs et de pédagogie différenciée. Les « moyens mis en œuvre ont alors tendance à devenir beaucoup plus structurés et organisés en progressions préalables, ce qui les rapproche du processus enseigner » (p, 23).

C'est, dans l'explicitation, la clarification et l'évaluation de ses intentions éducatives et de son positionnement pédagogique que l'enseignant formule les objectifs des activités qu'il propose aux élèves (Hameline, 2005) ce qui selon nous signifie :

- La prise en compte des intérêts et des questions individuels de chaque élève, en conformité avec les objectifs du programme ;
- L'adaptation de la pédagogie aux stratégies cognitives de chaque élève ;
- La réponse aux sollicitations affectives des élèves avec la nécessaire distance relationnelle qui s'impose ;
- La connaissance de l'environnement sociofamilial des élèves, avec la neutralité propre à l'institution scolaire.

Houssaye (1988, 1993, 2000, 2015), propose la figure du triangle pédagogique comme un modèle de compréhension du “ pédagogique ”. Ce triangle permet des comparaisons, des rapprochements entre divers positionnements et postures pédagogiques parce que toutes s'articulent autour de trois sujets et de trois processus.

Cette recherche entend, à partir d'un analyseur-révéléateur que constitue le triangle pédagogique de Houssaye, saisir les conceptions des pratiques enseignantes en identifiant le positionnement et la posture pédagogique de l'enseignant. Même si nous pouvons admettre que le processus apprendre a notre faveur, ce processus ne peut être indépendant des deux autres. Ces trois processus forment un écosystème. Il convient dès lors d'éviter de prendre parti pour l'un ou l'autre de ces processus et les considérer comme les différentes parties d'un tout. Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cadre qui représente l'institution (Figure 6) : le rapport avec cette entité “ englobante ” est différent selon les trois processus : enseigner, former, apprendre.

Pour Houssaye (1988, 2000), toute pédagogie est un choix délibéré, un choix entre une pédagogie qui s'inscrit soit dans enseigner, dans former ou dans apprendre. Le triangle pédagogique permet de rendre intelligibles les différents rapports entre savoir, enseignant et élève. Il rend possible la compréhension des trois processus qui font corps,

qui forme ensemble une entité. Cette entité interroge tout autant les conceptions éducatives, les actes éducatifs et les activités scolaires. La pédagogie est donc bien cet « enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » (Houssaye, 2015, p. 9). Toutefois, c'est dans l'explicitation, la clarification et l'évaluation de ses conceptions et intentions éducatives que l'enseignant formule des objectifs (Hameline, 2005) au travers des activités scolaires qu'il propose aux élèves. Quant au pédagogue, il est « un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre » (Houssaye, 2015, p. 9).

2.7. Qu'appelle-t-on pratiques enseignantes ?

Le construit de pratiques enseignantes est entendu à la fois comme un ensemble d'actions, de gestes, de procédures, de stratégies, de décisions, de fins, de buts et de processus permettant d'exécuter une activité d'enseignement-apprentissage prenant en compte des normes de la profession et s'inscrivant dans un réseau d'acteurs (Altet et coll., 2012).

Les pratiques enseignantes tiennent notamment de l'engagement de l'enseignant, de sa motivation, de sa personnalité et de l'intersubjectivité de la relation avec la communauté⁸ éducative (Kalubi, 2008 ; Python, Dumons, Bentiri, Cazorla et Terrisse, 2008), des paramètres liés à des dimensions contextualisées et situées dans une structure organisationnelle donnée (Altet et coll., 2012 ; Savoie-Zajc, 2011), pour une situation et un temps donné (Maubant, 2013) au sein du groupe-classe, dans et hors l'école (Marcel, 2005a; Tardif et Levasseur, 2010). Les pratiques enseignantes sont centrées sur l'action

⁸ Pour Peck (1993), une communauté est « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles » (p. 73). Transcender ses différences ne signifie pas les éliminer, mais bien les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire. Mais, « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (*Ibid.*).

de l'enseignant et orientée dans un rapport interactif vers l'apprenant (Maubant et Lacourse, 2010).

Cette définition des pratiques enseignantes requiert, de ce fait, de convoquer une approche intercompréhensive (Dortier, 2011 ; Miles et Huberman, 2008 ; Paillé, 2006 ; Schütz, 2007) permettant de saisir et de caractériser la relation pédagogique en situation entre un enseignant, des objets du savoir et des élèves (Houssaye, 1992, 2000 ; Maubant, 2010 ; Meirieu, 2012), dans le contexte d'une activité d'enseignement-apprentissage : les devoirs scolaires.

2.8. De la pensée pédagogique aux pratiques pédagogiques

La notion de pratique renvoie à la notion de pratique sociale de référence proposée par Martinand (1981). Elle désigne ainsi toutes situations sociales vécues auxquelles peut se référer un individu pour donner du sens à ses actions. En contexte éducatif, le sujet s'éduquant cherche à donner sens à la situation d'enseignement-apprentissage au travers de ce qu'il apprend, cherche ou entreprend.

Dans le sens le plus courant, on nomme pratique toute application de règles, de principes qui permettent d'effectuer concrètement une activité, qui permettent donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions (de Certeau, 2011). Ainsi, la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, éthique) et son exercice ou sa mise en œuvre (Baietto, 2009 ; Martineau, 2007 ; Meirieu, 2005). Les pratiques sont des objets sociaux abstraits et complexes. Elles ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles (Allione, 2005). Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse (Hameline, 2005). L'analyse de la pratique implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées, permettront d'atteindre les noyaux et les insécables de cet ensemble (*Ibid.*). *A contrario*, l'agencement de ces parties doit permettre de retrouver

l'ensemble de l'unité de la pratique, autrement dit sa dynamique interne. Est-ce à dire alors que quelque chose échapperait à l'analyse de la pratique (Bru, 2015) ? La réponse est oui, semble-t-il ; d'où la nécessité d'analyser la pratique dans une action située (Paillé et Mucchielli, 2008). Ainsi la pratique pédagogique recouvre deux sens de l'action (Schütz, 2008). Elle résulte d'une conduite humaine planifiée par le sujet. Elle est aussi le résultat d'un processus visant un but, en l'occurrence la réussite scolaire. Il convient donc d'appréhender cette recherche en considérant la pratique pédagogique comme dimension centrale des pratiques enseignantes.

En entrant par la pédagogie, on cherche à saisir, décrire et analyser un agir opérationnel exprimant des perspectives, des buts ou encore des valeurs. L'expression même de cet agir opérationnel portée par les enseignants évoque aussi les conceptions éducatives et pédagogiques. Tour à tour voulant éduquer, former, enseigner (Houssaye, 1992, 1999, 2000, 2013, 2015), l'enseignant tend aussi parfois à élargir ses manières de décrire et d'exprimer le travail éducatif en mobilisant d'autres verbes d'action : aider, conseiller, assister, animer, coacher, superviser ou encore tutorer. Cet inventaire de termes définissant l'action éducative est à inscrire dans le souci des chercheurs de saisir la pratique enseignante à partir d'une identification et d'une analyse de leurs conceptions de la pratique pédagogique. Pour ce faire, le recueil des conceptions des pratiques enseignantes, ce qu'il est commun d'appeler la pratique déclarée peut être une première piste d'investigation. En retenant la pratique pédagogique comme horizon à atteindre, nous situons cette étude dans un souci de faire dialoguer théorie et pratique de l'action éducative pour mettre à jour les conceptions des pratiques enseignantes.

2.9. Des conceptions de la pédagogie aux conceptions des pratiques enseignantes

Pour Houssaye (1988, 2000), la situation éducative peut être analysée à partir d'une figure : le triangle pédagogique (Figure 7). Ce triangle est composé de trois éléments : l'enseignant, l'élève et le savoir (Houssaye, *Ibid.*). Lire et analyser les

conceptions de la pédagogie chez l'enseignant à partir de ce triangle permet de mettre à jour ses conceptions des interrelations entre trois pôles fondamentaux: l'élève, l'enseignant et le savoir. Cela permet aussi de révéler vers lequel des trois processus enseigner, former ou apprendre se pense, s'organise et se structure la pensée pédagogique de l'enseignant. Le triangle pédagogique est donc en quelque sorte un modèle de lecture, de compréhension et d'intelligibilité des conceptions pédagogiques et plus généralement des pratiques enseignantes, considérant que la pédagogie donne à lire des conceptions des pratiques enseignantes. Dans cette perspective, la figure du triangle pédagogique révèle aussi la conception de l'action éducative, qu'elle soit pensée à partir de l'enseignant, de l'élève ou du savoir.

La convocation de la figure du triangle pédagogique permet de situer les conceptions de la pédagogie à partir de deux principales entrées : celle du pôle (enseignant-élève-savoir) et celle du processus (enseigner, former, apprendre) privilégié par l'enseignant. Dans le cadre de cette recherche, nous intégrons un autre pôle, sans ajouter un quatrième processus. Ce nouveau pôle est imposé par cette activité scolaire que sont les devoirs. Il concerne d'autres intervenants, qu'ils soient parents, autres professionnels ou non professionnels de l'éducation ou de l'enseignement.

Le choix d'utiliser les devoirs scolaires comme analyseur-révéléateur des conceptions des pratiques enseignantes nous conduit à enrichir la figure du triangle pédagogique tout en considérant que ce triangle demeure une grille d'analyse et d'intelligibilité appropriée (Houssaye, 1988, 2000). Nous conservons les deux entrées : les pôles et les processus. Mais nous ajoutons un quatrième pôle : celui de « tiers éducateurs ». Autour de ce triangle, nous proposons aussi d'identifier le cercle de la situation éducative, celle-ci intégrant l'environnement social et familial (Figure 7).

Nous proposons une adaptation de cette figure du triangle en remplaçant la notion de savoir par le construit devoirs scolaires (Figure 7). Nous considérons que le savoir est constitutif d'une activité scolaire. En situant les devoirs scolaires comme une activité porteuse de savoir, nous posons comme postulat qu'il n'y a pas de savoir en tant que tel,

mais des activités porteuses de savoirs. Si nous suivons Charlot (2005) nous indiquant qu'il n'y a pas de savoir, mais qu'il y a des rapports au savoir, alors, nous pourrions considérer que les devoirs scolaires contiennent en eux des savoirs, mais aussi des rapports au savoir.

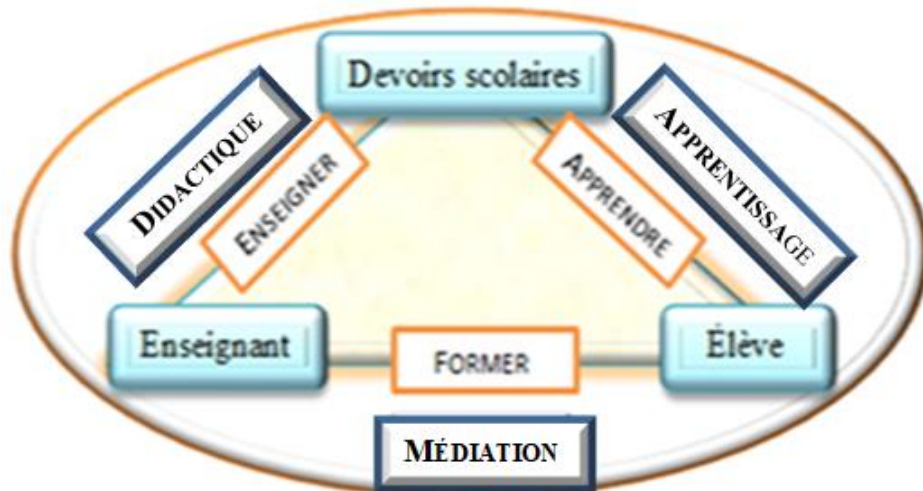


Figure 7 : Rapports Devoirs scolaires-Enseignant-Élève selon le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000)

En interrogeant les enseignants sur leurs conceptions de la pédagogie et *in fine* sur leurs conceptions des pratiques enseignantes, nous nous situons à la fois dans et hors la classe. Le choix de prendre en compte ces deux situations éducatives nous est imposé par la spécificité de l'activité des devoirs scolaires et par le fait que celle-ci ne mobilise pas que l'enseignant. Si les conceptions de la pédagogie nous donnent à lire les conceptions des pratiques enseignantes, c'est parce que nous considérons que ces pratiques ne se réduisent pas à la seule situation de classe, mais qu'elles prennent en compte d'autres situations éducatives et d'autres situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles et par lesquelles l'enseignant n'agit pas seul. Afin de mettre au jour les conceptions de la pédagogie, nous souhaitons proposer au lecteur les principales caractéristiques des trois processus en jeu et mis en évidence par la figure du triangle pédagogique.

2.9.1. Le premier processus : ENSEIGNER

Première caractéristique : l’enseignant identifie, au sein d’une activité scolaire prescrite, des savoirs à enseigner. Dans ce processus enseigner, l’action de l’enseignant est d’abord et avant tout un dialogue avec le savoir, puis une interrogation sur l’activité la plus à même d’atteindre son objectif d’enseignement. L’enseignant “instruit” le savoir avant d’instruire l’élève. Ce processus enseigner sert l’objectif d’instruction. Ce double dialogue nous semble présent dans la prescription des devoirs scolaires. Seconde caractéristique : dans le processus enseigner, l’objectif d’enseignement est contenu dans une forme particulière, dénommée la leçon ou le cours magistral. Troisième caractéristique : cette forme caractérisant le processus enseigner est au service d’une relation de transmission du savoir de l’enseignant vers l’élève. Quatrième caractéristique : dans le processus enseigner, l’élève n’agit pas. Il reçoit ou feint de recevoir le savoir. Il fait le mort ou simule sa disparition. Cinquième caractéristique : cette forme relationnelle qualifiée de transmissive est emblématique nous dit Houssaye (2014) de la pédagogie traditionnelle.

2.9.2. Le second processus : FORMER

Première caractéristique, dans ce processus, c’est la relation enseignant-élève qui est privilégiée. Ce processus sert l’objectif de socialisation, l’une des trois missions de l’école québécoise⁹. Il s’agit de privilégier une relation enseignant-élève qui crée les conditions chez l’élève d’optimiser son potentiel de devenir “ homme ”. Seconde caractéristique du processus former, la relation enseignant-élève est déterminante pour penser la situation éducative et la pédagogie. Cette visée relationnelle est contenue dans la forme proposée à l’élève. On le questionnera. On sera vigilant quant à la prise en compte de ses caractéristiques, de ses besoins et de ses projets. On favorisera son écoute et des dialogues avec lui. L’enseignant veillera à ce que cet élève soit bien.

⁹ Instruire, socialiser, qualifier : le triple défi de l’école québécoise (Québec, 2006)

Il agira avec lui avec bienveillance, au sens de bien veiller à se montrer attentionné envers l'élève. Troisième caractéristique : cette forme privilégiant la bonne relation entre l'enseignant et l'élève cherchera à contenir le savoir. Il s'agit ici de mettre à distance ce qui pourrait interférer entre l'enseignant et l'élève. Nous faisons l'hypothèse que dans le cadre du processus former, centrer la situation éducative sur l'activité permet à l'enseignant de mettre à distance le savoir et donc de favoriser la qualité de la relation avec l'élève. Quatrième caractéristique, le savoir est mis à l'écart. Il est absent de la situation. Il “ fait le mort ”. Cinquième caractéristique du processus former, la relation enseignant-élève favorise une pédagogie de la mise en confiance, une pédagogie prenant appui sur des techniques de valorisation et de renforcement positif.

2.9.3. Le troisième processus : APPRENDRE

Il caractérise les relations entre l'élève et le savoir. Première caractéristique de ce processus: favoriser la rencontre élève-savoir. Seconde caractéristique: une relation quasi exclusive élève-savoir. Troisième caractéristique du processus apprendre: faire de l'élève un apprenant. Si le savoir est porté par les activités scolaires proposées aux élèves, l'enseignant doit agir ici, par l'acceptation de son propre retrait, de créer chez l'élève les conditions de son apprentissage. En proposant une activité particulière, car se situant dans et hors la classe, donc sous et sans supervision de l'enseignant, celui-ci fait le pari que cette rencontre entre l'élève et le savoir aura bien lieu et qu'elle fera de l'élève un apprenant. Quatrième caractéristique, l'enseignant “ fait le mort ” ou plus exactement il cherche à tout faire pour que l'élève apprenne. Il créera ainsi les conditions pour que l'élève agisse, qu'il soit en position d'action, d'initiative, de création (Soëttard, 2001, 2011). La typologie des devoirs scolaires, que nous avons présentée plus haut, nous permet d'identifier un type de devoir, sans doute le plus à même de correspondre à cette visée de création. Ce sont les devoirs de création et les devoirs visant l'intégration de nouveaux concepts, ce qui suppose une bonne synthèse des acquis de la matière enseignée antérieurement, et aussi ce qui requiert chez l'élève une relative autonomie. Cinquième caractéristique du processus apprendre, la nécessaire rencontre entre l'élève et

le savoir favorise une pédagogie du questionnement, mais qui ne peut pas être une forme renouvelée et ouverte de la pédagogie magistrale.

Cette pédagogie du questionnement doit conduire l'enseignant à renouveler sa posture et ses gestes, c'est-à-dire une posture d'écoute, d'attention flottante, une posture d'effacement. Il demeure qu'en déléguant cette pédagogie à des tiers (des parents ou d'autres intervenants), l'enseignant prend le risque de parasiter cette pédagogie en introduisant d'autres formes pédagogiques qui incarneraient d'autres processus, notamment le processus enseigner. Nous pouvons considérer que l'analyse des trois processus met en évidence les cinq caractéristiques suivantes :

1. Le sens du processus
2. Le cœur du processus, sa pierre angulaire
3. Les conditions de réalisation du processus
4. Le statut et la fonction de celui qui “ fait le mort ”
5. La pédagogie spécifique du processus

Convoquer la figure du triangle pédagogique, à partir d'une activité scolaire particulière : les devoirs scolaires nous permet ainsi, dans un premier temps, d'inviter les enseignants à exprimer et à expliciter leurs perceptions du processus enseigner, du processus former et du processus apprendre. Cela nous permet aussi de recueillir les conceptions des enseignants sur la pédagogie qu'ils mettent en œuvre. Enfin, en favorisant l'expression et l'explicitation des conceptions de la pédagogie, nous visons à rendre compte à des fins d'intelligibilité des conceptions des pratiques enseignantes. Le triangle pédagogique est donc pour nous un modèle d'intelligibilité des conceptions de la pédagogie et des pratiques enseignantes. Il doit aussi servir d'outil de formation, en ce sens qu'il pourrait être utilisé dans la formation à l'enseignement.

2.10. Émergence d'un quatrième pôle : des parents et des tiers intervenants

De prime abord, précisons que dans le triangle pédagogique, le cercle indique la frontière entre l'école et le hors l'école, tant du point de vue spatial que temporel. D'autre part, les devoirs permettent aux enseignants de développer et d'entretenir avec la famille des échanges plus concrets sur l'élève et sur ses apprentissages (De Vecchi, 2006). Jouant ici un autre rôle, les devoirs sont des marqueurs de pratiques collaboratives et/ou de travail collectif entre enseignants (Marcel et coll., 2007) et soulignent le souhait d'envisager la pratique enseignante comme une coaction éducative, aux intersections entre les trois processus enseigner, former et apprendre.

L'activité des devoirs scolaires ne constitue-t-elle pas une occasion de réinterroger les conceptions de la pédagogie et de revisiter les regards portés sur les trois processus en jeu dans toute situation éducative ? Les devoirs ne constituent-ils pas un artefact jouant la fonction d'interface entre enseignants et des tiers intervenants ?

Dans cette perspective, les devoirs scolaires pourraient, en instaurant un nouveau pôle du triangle nous conduisent à explorer à nouveau les trois processus, mais aussi nous conduiraient à examiner la place et le statut de ce nouveau pôle. Le pôle de ces tiers éducateurs se substitue-t-il au pôle de l'enseignant, à celui de l'élève ou à celui du savoir ? Ou s'agit-il bien d'un quatrième pôle ? Dès lors la figure géométrique changerait aussi. Le quatrième pôle se justifie au regard de la Loi sur l'Instruction Publique (Québec, 2014) qui prône le développement d'expériences innovantes favorisant la concertation des tiers (parent, autres non professionnels, pairs aidants...), l'évolution des attentes de la société à l'égard de l'école. Le choix des parents. Analyser le sens, la place et la fonction de cette activité particulière, celle des devoirs scolaires, c'est donc s'engager dans une démarche visant à tenir compte de la complexité du travail éducatif (Maubant et Martineau, 2011).

2.11. Relation éducative à la lumière du processus apprendre

Nous posons comme postulat que nous nous intéressons tout particulièrement au processus apprendre. Dans cette perspective, comment qualifier et caractériser la relation éducative enseignant-élève ? Et quel est le rôle de l'enseignant lorsque la situation de rencontre élève-savoir le met à l'écart ? Dans le contexte particulier de ce processus, l'enseignant semble malgré tout très présent, même et surtout dans les situations qualifiées de " didactiques ". Dans ces situations, l'enseignant met en place les conditions de rencontre entre les élèves et le savoir. Ce qui nous interroge ici, c'est que la classe n'a pas conscience d'être dirigée par l'enseignant. Les élèves oublient en quelque sorte qu'ils sont élèves. Il s'agit pour l'enseignant d'aménager l'environnement dans lequel vit l'élève, qui ne doit vouloir que ce qu'il veut qu'il fasse (Weisser 2007). Le processus apprendre est donc centré sur ce rapport quasi exclusif Élève-Savoir. Mais, il nous semble que c'est la médiation didactico-pédagogique exercée par l'enseignant qui va rendre possible la médiation cognitive.

L'enseignant dans le processus apprendre est un mort efficace. Il sait que personne ne peut apprendre à la place de l'élève. Il sait qu'il faut construire une situation propice à la rencontre entre l'élève et le savoir. C'est un mort qui parle peu et qui intervient à bon escient. Comme le dit Rousseau (2010), son autorité se dissimule sous sa technicité, au profit d'une certaine prise de responsabilité de l'élève (Zimmerman et Kitsantas, 2005). Il n'est plus celui qui dispose du Savoir. Mais il demeure qu'il peut en organiser l'apprentissage. Ainsi, développer la capacité d'apprentissage de l'élève devient un enjeu éducatif et pédagogique (Berbaum, 1993). Pour Houssaye (1988, 2000), apprendre, c'est s'approprier un contenu nouveau qui s'intègre aux acquis antérieurs. Ce remaniement cognitif ne peut se faire par procuration. L'enseignant se contente ici de préparer le terrain, de mettre en place des dispositifs facilitateurs qui ouvrent à chaque apprenant un espace dans lequel il tracera son projet d'apprentissage. « Le processus apprendre est caractérisé par une centration privilégiée sur le rapport élève-savoir, et sur un retrait relatif du professeur en tant qu'enseignant » (Houssaye, 1988, p. 231).

2.12. Analyseurs-révélateurs des conceptions de la pédagogie et de la pratique pédagogique : Devoirs scolaires

Notre expérience professionnelle dans un établissement scolaire nous permet d'être particulièrement attentif aux représentations que les enseignants ont de leur profession, aux représentations qui expriment ou révèlent leurs conceptions éducatives et/ou de leur pratique enseignante. La pédagogie semble être le mot le plus souvent mobilisé dans les conversations entre enseignants, lors des pauses ou des rencontres formelles ou informelles dans l'établissement. L'enseignant se pose avant tout comme pédagogue ou pour le moins comme un professionnel de la pédagogie. Mais, qu'entend-on par pédagogie ?

Comme souligné précédemment, la pédagogie est « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (Houssaye, 2009, p. 13). Quant au pédagogue, il est « un praticien-théoricien de l'action éducative » (*Ibid.*). Le pédagogue a donc le souci constant de l'action immédiate et du devenir particulier de chaque élève, précise Soëtard (2001, 2011). Dès lors, les conceptions pédagogiques ou les conceptions de la pédagogie témoignent de la manière dont un enseignant pense le travail éducatif au regard d'une conception de l'humanité. Dit autrement, « l'homme, à travers la pédagogie, s'emploie à se construire une humanité tout à la fois ancrée dans la condition humaine et capable de s'en évader pour vivre en liberté » (Soëtard, 2011, p. 88). Il reste que le principe d'éducabilité semble constituer le fondement même de toute réflexion pédagogique, ce qui influence nécessairement les conceptions des pratiques enseignantes et plus généralement tout projet d'éducation (Altet et coll., 2013 ; Alves, 2009 ; Meirieu, 2008). À cet égard, l'activité des devoirs exprime un témoignage voire un exemple des différents sens attribués par l'enseignant à la pratique enseignante. Cette activité scolaire, parmi d'autres, nous renseigne sur les conceptions pédagogiques de chacun et, en arrière-plan, sur nos utopies éducatives.

Certes, la pensée pédagogique est soucieuse des moyens techniques constitutifs du travail éducatif. Mais elle ne peut se réduire à inventer uniquement des outils. La pensée pédagogique cherche sans doute à s'extraire des théories, des lois et des dogmes, car la pédagogie est pensée d'abord comme action (Soëtard, 2011). Le travail éducatif déterminé par la pédagogie est au service des valeurs que celle-ci porte en elle. Qu'il s'agisse d'accéder à l'universalité de la culture ou plus simplement d'apprendre, la pensée pédagogique guide l'action de l'enseignant et détermine ses conceptions des pratiques enseignantes. Pour Meirieu (2007, 2014), tout comme Soëtard (2001, 2011), ce qui fonde la pensée pédagogique voire l'école, c'est la recherche d'une éducation à l'autonomie (Liquete et Maury, 2007) et à l'émancipation du sujet s'éduquant. « Le sujet, ici, c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle...sur le fond de la situation » (Houssaye, 2015, p. 10). Ainsi, au-delà d'une activité éducative parmi tant d'autres, les devoirs, il s'agit d'interroger leurs conceptions de ceux qui les mettent en place (Soëtard, 2011) en vue d'en saisir leurs conceptions pédagogiques. Nous nous situons bien ici au niveau des valeurs qui préexistent à l'activité d'enseignement, dans l'activité pédagogique même (Houssaye, 1992, 1999, 2015). Comme le rappellent Hameline (2005) ou encore Altet (2006), chercher à saisir la pensée pédagogique comme occasion d'engager une réflexion sur le travail éducatif et sur les pratiques enseignantes requiert de s'intéresser à trois dimensions : la prescription en vue de transformer et faire évoluer positivement les pratiques enseignantes ; la formation centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire et la théorisation visant à produire des modèles d'intelligibilité des pratiques analysées.

Mais, pourquoi placer la pédagogie au cœur même de cette recherche ? Hameline (2005), Soëtard (2001 et 2011), Meirieu (2011) considèrent qu'on ne peut faire avancer la réflexion en éducation sans mettre la pédagogie au centre des débats sur le devenir de l'École. Selon Meirieu (2007), il est urgent de revenir à la question pédagogique comme travail de réflexion sur les conditions permettant l'émergence d'un sujet, processus fondateur par lequel une personne s'approprie des savoirs et se construit en même temps,

intègre des contraintes pour en faire des ressources, assume la contingence de sa situation d'humain pour exister comme sujet émancipé. La pensée pédagogique, comme précisée plus haut, est orientée vers l'action de l'enseignant (Soëtard, 2001, 2011). Elle souligne le rapport interactif (Figure 8) enseignant-élève (Meirieu, 2012 ; Soëtard, 2011).

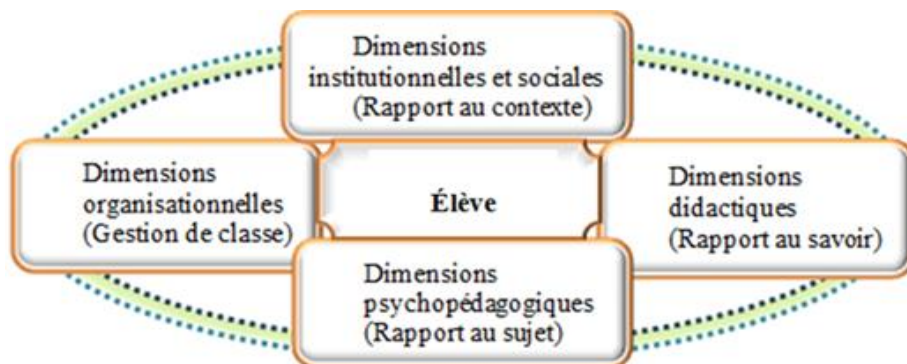


Figure 8 : Rapport interactif enseignant-élève

2.13. Limites du triangle pédagogique

Enseigner, apprendre, former, évoquent la même réalité, car ils traduisent autant de processus que de postures pédagogiques possibles selon que l'on privilégie un des éléments du triangle ou une relation entre deux des trois éléments. Ces postures reflètent souvent des positions idéologiques, des doctrines éducatives et des systèmes différents de valeur. Dans un contexte de devoirs scolaires, la posture de l'apprendre interroge l'enseignant sur ses conceptions des actes à poser pour créer les conditions de l'apprentissage de l'élève. Comment agir pour que l'autre fasse ? Ne pas contextualiser la pédagogie dans une époque, une culture, au regard des politiques éducatives en vigueur serait une erreur. Nous souhaitons donc mobiliser notre analyseur que constitue le modèle du triangle pédagogique en le référant au contexte de l'école québécoise et tout particulièrement en prenant en compte l'injonction à développer des collaborations École-famille-communauté. Par le triangle pédagogique, analyseur-révéléateur des relations entre les trois éléments de la situation éducative que sont le Savoir, l'Enseignant et l'Élève, Houssaye (1995) fournit une grille de lecture et d'intelligibilité de l'acte pédagogique, mais plus globalement de l'acte éducatif.

Giordan et De Vecchi, (1987)¹⁰ posent la question de la relation entre le monde scolaire et la vie active donc de la société. Pourtant dans le modèle du triangle pédagogique, le cercle dans lequel s'inscrit ce triangle est dénommé par Houssaye (1995, 2000) "l'institution" non pas la société. On peut penser que si la place de l'institution est bien autour du triangle, il reste alors à définir la relation de ce cercle avec le reste de la société. Dans son modèle, Houssaye (1988, 2000, 2013) rapproche le processus enseigner de la "pédagogie traditionnelle". Cette pédagogie est centrée sur les savoirs et leur instruction-transmission. L'élève est négligé, voire ignoré. Dans la pédagogie portée par ce processus, « c'est le professeur qui est (ou qui a été actif) ; c'est lui qui a déjà opéré les élaborations [...] [les] processus intellectuels supérieurs : analyse, synthèse, etc., et il ne reste plus à l'élève que le devoir, pas la construction du savoir » (Houssaye, 2000, p. 71). L'auteur souligne que dans le processus enseigner, plus l'enseignant construit le savoir à enseigner, à transmettre, moins il laisse de marge à l'élève pour sa propre construction du savoir à apprendre. Recourir au processus enseigner semble se trouver en contradiction avec une conception faisant de l'enseignant un médiateur entre le savoir et l'élève. Autrement dit, nous pourrions considérer que les deux processus enseigner et former sont contradictoires, voire opposés dans leur manière de penser le rapport enseignant-élève. Dans le premier processus, l'élève disparaît. Dans le second processus, il est présent, mais il y a le risque que le savoir disparaisse au profit d'une seule finalité : la socialisation de l'élève.

Penser une pédagogie, c'est regarder comment élèves et enseignant interagissent dans un rapport au savoir, dans un rapport à l'enseignement et à l'apprendre. Identifier et analyser les conceptions pédagogiques d'un enseignant requiert d'étudier et de prendre en compte la dimension institutionnelle et organisationnelle des contextes de travail (Dumont, 2005) dans lesquels et par lesquels il exerce son travail éducatif (Remoussenard, 2009). En effet, la culture organisationnelle affecte la culture

¹⁰ Giordan et De Vecchi (1987) introduisent une notion clé de la didactique des sciences, celle d'apprentissage allostérique, qui prévoit de travailler à la fois contre et avec les représentations des apprenants (p. 170).

professionnelle et *de facto* impacte possiblement les conceptions pédagogiques et les conceptions des pratiques enseignantes. C'est pourquoi il nous semble essentiel, pour mettre au jour, saisir, décrire et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes, à partir d'une activité spécifique, les devoirs scolaires, de les étudier dans leurs rapports et dans leurs interrelations avec l'histoire collective de l'équipe enseignante et la culture organisationnelle de l'établissement scolaire.

Décrire et analyser les conceptions éducatives et pédagogiques d'un enseignant, que celles-ci s'expriment à partir d'une analyse réflexive de la situation d'enseignement-apprentissage ou que celles-ci expriment par un regard rétrospectif et introspectif sur ses pratiques enseignantes, requiert de se centrer sur le rapport sociopédagogique (en situation d'enseignement-apprentissage) qui s'établit entre l'enseignant, le savoir et l'élève (Houssaye, 2015). Dit autrement, ce rapport sociopédagogique est analysé sous l'angle des processus en jeu entre enseignant, élève et savoir. La figure du triangle pédagogique nous semble, une de plus, constituer un analyseur pertinent des conceptions des pratiques enseignantes tant cette pratique se pense et se met en œuvre dans et par la pédagogie imaginée et réalisée par l'enseignant. Permettre à l'enseignant de s'exprimer sur les activités que les élèves doivent faire, nous renseigne sur ses objectifs d'enseignement-apprentissage, sur ses attentes, sur ses priorités. En parlant des activités scolaires, il révèle, sa pédagogie, comment il fait jouer les trois processus constitutifs de la pédagogie pensée et mise en œuvre, donc ses pratiques enseignantes.

2.14. Objectifs spécifiques

En analysant les conceptions des devoirs scolaires, nous cherchons à identifier et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes. Cette recherche s'inscrit dans un contexte idéologique et politique d'une école visant la réussite scolaire pour tous. En analysant les conceptions des devoirs scolaires, nous cherchons à identifier et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes chez les enseignants du secondaire au Québec.

Notre recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

- Comprendre les conceptions de la pédagogie chez les enseignants du secondaire au Québec, à partir d'un exemple d'activité : les devoirs ;
- Analyser leurs conceptions des pratiques enseignantes dans et par l'analyse de leurs conceptions de la pédagogie en recourant à la figure du triangle pédagogique.

2.15. Question spécifique de recherche

À la lumière des travaux exposés dans cette partie théorique et conceptuelle, notre recherche pose la question suivante :

Quelles sont les conceptions des pratiques enseignantes chez des enseignants du secondaire au Québec ?

En privilégiant et en convoquant la dimension pédagogique, nous situons bien l'activité de devoirs scolaires au cœur des pratiques enseignantes en centrant notre analyse sur les différents éléments d'une situation éducative et sur les interactions entre ces éléments (Beckers, 2007, 2009).

2.16. Pertinence socioéducative de la recherche

Il s'agit ultimement, par cette recherche, de porter un regard sur la pédagogie au secondaire au Québec et sur l'actualité des pratiques enseignantes des enseignants du secondaire. Elle se veut ainsi être un éclairage sur une pratique enseignante en transformation et en évolution (Christian, 2006), devant intégrer les nouvelles réalités et attentes sociales.

Cette recherche considère qu'il est essentiel de préciser que l'expression “ Devoirs scolaires ” répond à l'urgence de répondre à la question de réussite scolaire. L'un des

éléments incontournables touche à l'évolution des réformes scolaires amorcées dans les années 1990. En particulier, la mesure de contrainte de gestion baptisée “ Contrat de performance ”. Cette mesure fixe les objectifs de réussite et des conditions de reddition de compte pour l'ensemble du personnel d'une école, comme évoqué plus haut. De quels moyens disposent les enseignants pour livrer des performances à la hauteur de telles attentes ? Est-ce que l'enseignant considère qu'au secondaire réussir dépendrait des devoirs scolaires ? Le devoir scolaire peut dans un tel contexte envahir l'imaginaire des enseignants. Cela peut expliquer leur préoccupation d'en offrir le plus possible pour répondre aux besoins des parents d'occuper leurs enfants et d'une certaine conception instituée que le parent doit s'investir dans l'éducation de son enfant.

Par ailleurs, malgré leur omniprésence dans les pratiques éducatives, les devoirs ont fait l'objet de peu de recherches dans le monde francophone (Bonasio et Veyrunes, 2014 ; Rayou, 2009). Ils sont fréquemment dénoncés comme étant porteurs d'inégalités scolaires (idem). Cette recherche s'intéresse donc aux devoirs en les considérant comme une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs École-famille (enseignant-parent) où l'enjeu, selon Durand (2008) est de « favoriser l'émergence d'une culture partagée entre des acteurs n'ayant pas nécessairement le même travail à accomplir, mais engagés dans des activités coordonnées et interdépendantes » (p.112).

Cette recherche s'inscrit dans une perspective exploratoire, explicative et compréhensive (Denzin et Lincoln, 2011 ; Miles & Huberman, 2008), qui s'appuie aussi sur des travaux et des théories existantes (Gohier, 2011 ; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Ce cadre est le modèle du triangle pédagogique, modèle que nous souhaitons aussi discuter dans sa pertinence et dans son efficacité pour analyser et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes. Outre le triangle pédagogique que nous avons convoqué, d'autres concepts ou construits sont présents dans notre thèse tel un décor de fond qui donne de la perspective à notre objet de recherche : les conceptions qu'ont les enseignants des pratiques enseignantes. Ces concepts ou construits sont les suivants : la réussite scolaire et/ou éducative, la pratique enseignante, les devoirs scolaires.

Ce deuxième chapitre souligne la très grande complexité du travail éducatif au regard de toutes les dimensions qu'il convient de prendre en compte, mais aussi en interactions les unes avec les autres (Altet, 2018; Bru, Pastré et Vinatier, 2007 ; Maubant et Martineau, 2011). En se centrant sur une activité très présente dans l'enseignement secondaire, les devoirs, nous cherchons à faire exprimer le dire sur la pratique enseignante (Meirieu, 2007). Notre approche se limite à saisir les conceptions en nous centrant sur le sens des discours afin de dégager les caractéristiques d'une pratique enseignante souvent difficilement dicible et donc souvent insaisissable, en nous proposant d'étudier les différentes formes de rapport entre l'enseignant, le savoir et l'élève (Houssaye, 1988, 1992, 1995, 2000, 2013, 2014, 2015). Notre ambition est de contribuer aux travaux d'autres chercheurs cherchant à faire dire la pratique professionnelle d'un métier s'adressant à autrui. Ce que les enseignants diront sur les devoirs devrait contribuer à l'analyse des conceptions du travail éducatif chez les enseignants du secondaire au Québec. Parmi les pratiques sociales qui lient les parents à l'école, les devoirs occupent une place importante (Glasman et Besson, 2004). Ils sont cependant source de difficultés tant pour les enfants que pour les parents (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009) et peuvent être à la source de tensions dans les relations École-famille (Belot, 2011; Deslandes et Rousseau, 2007). Il ressort alors le besoin de développer un réseau national de collaborations et de partenariats avec la recherche et les divers acteurs du milieu de l'éducation afin de favoriser une meilleure gestion des devoirs scolaires, des échanges de connaissances et susciter des avancées autour des thèmes du passage de la communauté éducative à la communauté d'apprentissage. Précisons maintenant l'approche méthodologique adoptée dans le troisième chapitre qui suit. Nous apportons d'abord des précisions sur le type de recherche effectué. Nous poursuivons avec les principales étapes qui composent la démarche de recherche.

CHAPITRE III - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le cadre d'une recherche scientifique, la méthodologie indique à la fois la posture épistémologique, la forme ou le *design* de la recherche ainsi que les techniques ou outils mis en œuvre pour soutenir l'orientation méthodologique (Gauthier, 2006, 2010). La méthodologie constitue donc le moment important de confrontation entre, d'une part, des intuitions, les différents questionnements ayant conduit à la question de recherche, les objectifs de recherche, l'assise théorique et conceptuelle et, d'autre part, les données issues du terrain. Cette recherche privilégie une méthodologie subjectiviste en nous situant dans un paradigme interprétatif (Paillé, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2005, 2008).

Pour décrire, analyser et comprendre des conceptions des pratiques enseignantes à partir de différents discours, nous avons choisi de nous inscrire dans une recherche de type qualitatif, fondé sur une épistémologie phénoménologique qui accorde une grande importance aux descriptions riches des phénomènes (Anadón et Guillemette, 2007 ; Miles et Huberman, 2008).

Nous cherchons à découvrir la logique sous-jacente au système de conception des pratiques enseignantes, en privilégiant la dimension relationnelle. Car, comme le souligne également Paillé (2007), dans une posture subjectiviste et interprétative, le réel n'est pas rationnel, mais relationnel. Quels outils vont nous permettre de décrire, d'analyser et d'interpréter ces phénomènes ? Quel traitement et quelle analyse devons-nous adopter ? Comment avons-nous collecté les données et comment les avons-nous analysées, à l'aide d'un logiciel ou manuellement ? Quels critères méthodologiques avons-nous observés ? Quels écrits nous guident pour établir la preuve, la fiabilité, la crédibilité et l'authenticité, la transférabilité et l'intégration ? De prime abord, nous avons choisi une démarche qualitative pour cette recherche et nous souhaitons vous en décrire les motifs.

3.1. Une démarche qualitative au service d'une recherche de type collaboratif, descriptif, interprétatif et compréhensif

Posons tout d'abord les fondements épistémologiques, les assises théoriques et morphologiques définissant notre méthodologie de recherche. Il s'agit d'une recherche qualitative. « La grande majorité de nos transactions avec le monde sont qualitatives qu'il s'agisse de notre expérience intime, de nos rapports sociaux, de notre vécu culturel » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 20). Pour fonder ce type de recherche, nous convoquons le paradigme interprétatif caractérisé par une posture d'objectivité et de subjectivité (Gohier, 2011). Dans le paradigme interprétatif, le lien entre l'observateur et l'objet observé est valorisé, mettant ainsi en évidence les dimensions de subjectivité des individus et des sens portés par les phénomènes (Miles et Huberman, 2005, 2008 ; Paillé, 2006 ; Pourtois et Desmet, 2007). C'est dans cette démarche qui privilégie la mise à jour des sens d'un phénomène, leur compréhension à partir de la prise en compte de la subjectivité des individus, des discours sur leurs actions que s'engage cette recherche.

Depuis plus d'une dizaine d'années, on assiste à des régulations des politiques éducatives et à des transformations structurelles du système d'éducation et de formation qui accordent aux établissements d'enseignement/de formation une place désormais essentielle. On attend des établissements qu'ils mettent en œuvre des projets adaptés à leur environnement, projets dont on cherche à mesurer l'efficacité. De manière récurrente, parfois incantatoire, les prescriptions institutionnelles demandent aux collectifs de travail que constituent les enseignants et les formateurs, d'apporter une amélioration des performances des établissements d'enseignement/de formation en prenant en compte les spécificités du contexte et les dynamiques locales. D'une certaine manière, à côté de la classe (niveau *micro*), pensée comme une unité de production scolaire stable depuis la création de l'école publique au 19^e siècle, émerge plus récemment une unité au niveau *méso* : l'établissement scolaire/de formation. Un courant de recherche s'est attaché à l'étude scientifique des pratiques enseignantes "hors de la

classe” dont les travaux de Lessard (2000), Marcel et Piot (2005), Marcel, Piot et Tardif (2009), Maroy (2006), Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007).

3.2. Pourquoi recourir à une recherche collaborative, descriptive, interprétative et compréhensive ?

L’analyse qualitative adoptée dans cette recherche s’enracine dans une épistémologie phénoménologique privilégiant une approche compréhensive des faits humains considérant que ces faits sont porteurs de significations (Miles et Huberman, 2005, 2008 ; Paillé, 2007, 2010). Cette perspective offre également la possibilité au chercheur d’entrer dans le vécu et les perceptions d’une autre personne. Il y a là un principe d’intercompréhension humaine (Baribeau et Royer, 2012 ; Schütz, 2008).

Quant à la dimension interprétative, elle consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d’une activité concrète à partir des intentions qu’un individu agissant peut anticiper et expliciter à partir de sa propre expérience (Charmillot et Dayer, 2007; Dortier, 2011). Ce choix méthodologique est ainsi dicté par l’objet même de cette recherche, à savoir la saisie, la description et la compréhension de perceptions à propos d’une activité humaine. Ainsi, la recherche conduite est-elle qualitative et compréhensive. Elle privilégie la description des processus plutôt que l’explication des causes. Elle vise à atteindre la profondeur des analyses plutôt qu’une simple description factuelle de situations (Miles et Huberman, 2008 ; Paillé, 2006).

Or, chercher le sens des faits et des phénomènes, et non la seule explication, c’est vouloir de prime abord suspendre tout jugement fondé sur des connaissances acquises, voire sur des supputations (Schütz, 2008). En somme, l’action sur le réel alimente la réflexion du sujet-acteur et la réflexion influence à son tour l’action, le tout dans un cycle qui s’enrichit à la fois des conceptions sur les pratiques et des conceptions sur les théories, modèles, valeurs pédagogiques. Il s’agit de comprendre la transformation de l’expérience réalisée par le sujet-acteur, agissant ici en qualité de professionnel de

l'intervention éducative. Cette transformation s'effectue à la fois par l'action et par la réflexion. Comme pour le triangle pédagogique (Houssaye, 1988, 2000) (Figure 7), le modèle présente plusieurs sujets réunis, dans des positions asymétriques, par un objet qui les réunit.

3.3. Déontologie

Tout d'abord, il importe de souligner que les données recueillies par le biais des observations et des entretiens sont dépourvues de toute indication permettant d'identifier les enseignants participants, et ce, afin de respecter la confidentialité et l'anonymat des personnes rencontrées. Chacun des verbatim et des rapports d'entrevue a, par ailleurs, fait l'objet d'un fichier individuel de format *Word*. Pour chaque participant, un pseudonyme a été ainsi constitué et c'est par ce nom fictif, et donc ce code, que les participants sont identifiés. C'est aussi par ces mêmes pseudonymes que les enseignants seront identifiés lors de la diffusion des résultats de la recherche. Enfin, il est à noter que les données enregistrées sur des cassettes audio sont entreposées dans un classeur au domicile du chercheur jusqu'au terme de la recherche. Elles seront effacées de tout leur contenu à l'issue de la thèse.

3.4. Collecte et analyse des données

Toute recherche qualitative, interprétative et compréhensive a pour objectif de faire une description des phénomènes étudiés (Miles et Huberman, 2005, 2008 ; Paillé, 2010). Il convient donc de trouver les significations cachées derrière les dires obtenus lors de l'entretien. « L'ensemble de ces significations permettant d'apprécier la portée générale du texte » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 79). Dans cette démarche l'entretien semi-dirigé nous est apparu comme étant un outil de collecte de données très approprié. En effet, un tel outil propose de saisir le point de vue et le sens que les sujets-acteurs, en

l'occurrence les enseignants du secondaire, donnent à leur réalité et révéler ainsi leurs conceptions des pratiques enseignantes.

3.4.1. Site ou terrain de la recherche

Le site ou terrain de la recherche désigne une réalité géographique et sociale. Il correspond aux « lieux de l'observation » (Angers, 2019, p. 132). Une recherche suppose aussi d'inscrire le choix du site ou du terrain en prenant en compte l'expertise sociale des personnes agissant dans cet espace (Deslauriers, 2005 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Dans cette recherche, les enseignants sont parties prenantes des établissements scolaires retenus. Avec leur accord (Laplane, 2005 ; Jean et Trudel, 2010 ; Martineau, 2007), les entretiens ont été enregistrés, de manière à éviter une prise de notes trop systématique qui pourrait nuire à la conduite de l'entretien. Les enseignants québécois du secondaire retenus dans cette recherche travaillent au sein d'établissements francophones publics relevant de la commission scolaire Marguerite Bourgeoys, en milieu socioéconomique¹¹ moyen. Ils prescrivent régulièrement des devoirs en rapport aux notions suffisamment maîtrisées en classe, selon les enseignants interviewés. Toutefois, il y a une possibilité que les enseignants fassent de la classe un espace qui prend en charge le seul objectif d'identification des savoirs, mais qui ne permet pas aux élèves de s'en servir et de réinvestir les nouvelles découvertes (Bonnéry, 2007 ; Zakaria, 2012).

3.4.2. Échantillonnage

Appréhender, saisir, décrire, analyser, interpréter et comprendre les conceptions des pratiques enseignantes à partir d'une situation d'enseignement-apprentissage, les devoirs scolaires, suppose de mettre à distance toute induction et tout préjugé qu'un sujet

¹¹ Pour mesurer la situation socioéconomique des élèves, le Ministère utilise deux indices : l'indice du seuil de faible revenu (SFR), basé sur la proportion des familles vivant sous le seuil de faible revenu et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE).

peut porter sur d'autres personnes (Paillé, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011). L'échantillon d'enseignants est un échantillon de convenance basé sur un processus d'échantillonnage reposant sur un choix de répondants volontaires (Beaud, 2009 ; Savoie-Zajc, 2011).

Un échantillon d'enseignants de deux contextes a été constitué : des enseignants du secondaire du secteur régulier¹² et des enseignants du secondaire du secteur accueil¹³. Les écoles ont été contactées par l'entremise de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys de Montréal qui a transmis les coordonnées des écoles qui éprouvent un intérêt pour participer à ce projet et ayant donné leur accord pour être les terrains de la recherche. La recherche a retenu un échantillon de convenance composé de 10 enseignants (N = 10). Parmi les deux types d'enseignants prescrivant des devoirs aux élèves, quatre sont du 1^{er} cycle, quatre du 2^e cycle et deux du secteur accueil. Nous n'avons pas trouvé d'enseignants qui ne prescrivaient pas de devoirs. Nous avons ainsi privilégié, à parité, l'échantillon des enseignants de français et de mathématiques, ces deux matières étant des disciplines principales au secondaire et qui font l'objet *a priori* de prescriptions plus systématiques de devoirs scolaires. Les enseignants ont également des expériences variées. Ils sont du sexe masculin ou féminin (Annexe E.1.). Il s'agit donc d'un processus d'échantillonnage théorique, couplé du mécanisme de comparaison constante qui constitue des outils pour tenter de comprendre et de théoriser à propos des conceptions des pratiques enseignantes par les enseignants. L'expérience permet de faire une convergence ou une divergence, d'identifier des constantes. Nous ferons une analyse de contenu qui consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels en minimisant les éventuels biais cognitifs¹⁴ et culturels pour nous assurer de l'objectivité de la recherche.

¹² Les études secondaires québécoises sont divisées en cinq niveaux (secondaire 1 à 5) d'une durée d'un an chacun. On y distingue également 2 cycles. Les 1^e, 2^e secondaires font partie du 1^e cycle alors que les 3^e, 4^e et 5^e secondaires font partie du 2^e cycle du secondaire.

¹³ Les élèves du secteur accueil sont allophones, c'est-à-dire issus d'immigration et dont la première langue n'est pas le français.

¹⁴ Un biais cognitif est un mécanisme de la pensée, qui cause une déviation du jugement. Le terme *biais* fait référence à une déviation systématique par rapport à la réalité. Les biais cognitifs conduisent le sujet à

3.4.3. Méthode de collecte de données : entretiens semi-dirigés

La collecte des données est un moment-clé dans tout processus de recherche. Nous avons été vigilants pour mettre à distance tout risque d'introduire des biais personnels (Gauthier, 2010 ; Paquay, Crahay, de Ketele, Huberman et Bru, 2006) après avoir établi un guide d'entretiens semi-dirigés. Il s'agit, en effet, des entretiens semi-dirigés. Mais de quoi comprendre par guide d'entretiens semi-dirigés et dans quel contexte il convient de les réaliser ?

3.4.4. Guide d'entretiens semi-dirigés

Le guide d'entretiens semi-dirigés n'est pas une grille opérationnelle (Paillé, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Il aide le chercheur dans la conduite, le respect rigoureux et l'animation des grandes sections et des grandes lignes de l'entretien. C'est un outil essentiel, car, l'entretien semi-dirigé ou semi-directif est un outil primordial dans toute recherche descriptive, interprétative et compréhensive (Gauthier, 2010). Dans cette perspective, le guide constitue pour le chercheur un aide-mémoire et ne revêt aucun caractère rigide dans le sens d'un *a priori* (Paillé, 2006). L'entretien a pour but d'« apprendre, non seulement à propos du monde de l'autre, mais pour les interlocuteurs, d'organiser, de structurer leur pensée. [...]. Un réel échange entre les personnes : l'une tentant d'exprimer sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre » (Gauthier, 2006, p. 299). Deux façons peuvent être mobilisées pour conduire les entretiens semi-directifs :

- 1) Conduire tout d'abord des entretiens non directifs permettant de déceler des thèmes récurrents pour créer le guide d'entretien, en quelque sorte des entretiens exploratoires ;

accorder des importances différentes à des faits de même nature et peuvent être repérés lorsque des **paradoxes** apparaissent dans un raisonnement (Kahneman, 2012).

- 2) Établir le guide d'entrevues en fonction des buts du chercheur ou des travaux scientifiques mis à jour à la suite d'un travail de recension d'écrits (*Ibid.*). Cette étude retient cette deuxième procédure.

3.4.5. Entrevues semi-dirigées

Que signifie entrevue semi-dirigée ? L'entrevue est « une interaction verbale, entre un interviewer et un interviewé » (Gauthier, 2006, p. 338), dans un contexte où le savoir est perçu comme une construction interpersonnelle. Elle est « un dialogue verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit autour d'une unité de sens [...] pour constituer une histoire cohérente, logique et unique » (*Ibid.*, p. 297).

L'entrevue semi-dirigée adoptée dans cette recherche consiste en un dialogue verbal souple sur un mode de la conversation entre l'interviewer et l'interviewé (Gauthier, 2006, 2010 ; De Ketele et Roegiers, 2015). Miles et Huberman, 2008). L'enregistrement est fortement conseillé pour pouvoir fidèlement transcrire le *verbatim*. L'utilisation de l'enregistrement permet de saisir des bribes de discours, évite de perdre des informations, recrée *a posteriori* l'ambiance orale de l'entrevue, de vérifier les traductions, et de réécouter si besoin est un passage de l'entrevue.

3.4.6. Durée de la collecte des données

Une durée d'une heure est acceptable et assure que le chercheur (interviewer) et le répondant (interviewé) ont la possibilité d'atteindre l'explicitation (Paillé, 2006, 2010).

Une façon d'amorcer l'entrevue est de se présenter et de rappeler les objectifs poursuivis de la recherche, la durée prévue et les thèmes devant être abordés (Benelli, 2011 ; Savoie-Zajc, 2011), de préciser au répondant qu'il sera interviewé en tant qu'expert ou représentant d'un groupe de personnes (Ayache et Dumez, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Au terme de l'entrevue, Savoie-Zajc (2010, 2011) recommande de susciter les réactions de l'interviewé, de vérifier l'état émotif atteint au cours de

l'entrevue et de rappeler les éléments importants discutés et proposer un suivi, si cela est convenu préalablement et le remercier pour avoir accepté de participer à la recherche.

3.4.7. Lecture et retranscription des entrevues

Il convient tout d'abord de réaliser l'inventaire des informations recueillies et de leur transcription. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en conserver ainsi une trace fidèle (Barbier et LeGresley, 2011 ; Benelli, 2011). Dans cette recherche, les données recueillies sont sous la forme de textes. De temps en temps, les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques) sont notés (de Champlain, 2011).

3.4.8. Méthodes d'analyse et d'interprétation des données

Les questions constitutives du guide d'entrevue visent à faire décrire une réalité sociale. La description d'expériences sociales conduit à exprimer des conceptions sur des situations vécues (Altet et coll., 2012, 2013 ; Savoie-Zajc, 2011). Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse qualitative est un effort intellectuel visant à trouver un arrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles. Plusieurs auteurs soulignent, en effet, que le chercheur s'impose, en amont, une théorisation du sens, d'autant plus qu'elle est une observation du changement, description attentive des interrelations (Laperrière et Zuniga, 2007 ; Savoie-Zajc, 2011). Les données qualitatives se composent d'une variété d'informations présentées le plus souvent par des récits oraux d'expériences sociales (Gauthier, 2006, 2010 ; Kaufmann, 2007). Le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988, 1995, 2000, 2015) est retenu pour servir de grille d'analyse des données récoltées lors des entrevues avec les enseignants.

Le triangle pédagogique de Houssaye est en quelque sorte un modèle de lecture, de compréhension et d'intelligibilité de la pédagogie pensée et mise en œuvre par l'enseignant. La mise en évidence des conceptions de la pédagogie embrasse les

conceptions des pratiques enseignantes dans la mesure où nous considérons la pratique enseignante comme finalisée et mise en sens par la pédagogie. La convocation de la figure du triangle pédagogique permet de situer les conceptions de la pédagogie à partir de trois principales entrées : l'enseignant, l'élève ou le savoir, et de trois processus enseigner, former et apprendre. Dans le cadre de cette recherche, nous intégrons un autre pôle, celui représenté par d'autres intervenants, qu'ils soient les parents ou d'autres professionnels ou non de l'éducation ou de l'enseignement.

Le triangle pédagogique constitue également le modèle de la grille d'analyse de cette recherche, comme évoqué plus haut. Les supercatégories renvoient aux trois processus enseigner, former et apprendre (Tableau 7) ; les catégories aux conceptions des devoirs scolaires, à leur planification didactique et pédagogique et comme des occasions de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (Annexe C) et, enfin, aux sous catégories qui sont : 1) la finalité de la situation éducative ; 2) la place des savoirs dans l'activité des devoirs ; 3) le type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs ; 4) la place et rôle des parents ; 5) la place et rôle de l'environnement social (Annexe D.1).

Tableau 7 : Processus enseigner, former et apprendre

PROCESSUS	CATÉGORIES
ENSEIGNER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relations privilégiées entre l'enseignant et le savoir ✓ Retrait des élèves de la situation éducative ✓ Une gestion de classe centrée sur l'instruction, vérifiant qu'aucun élève ne vient parasiter cette relation enseignant-savoir ✓ Une pédagogie : la transmission ✓ Rôle de l'enseignant : un maître-transmetteur <p>Comment l'enseignant appréhende-t-il le savoir ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En l'inscrivant dans un contrat didactique et disciplinaire • En transposant le savoir savant en savoir scolaire et en savoir à enseigner • En reconnaissant au savoir différents statuts ou formes : savoir formel, savoir réel
FORMER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relations privilégiées entre l'enseignant et l'élève ✓ Retrait du savoir de la situation éducative ✓ Une gestion de classe centrée sur la socialisation ✓ Une pédagogie : la relation négociation ✓ Rôle de l'enseignant : un médiateur <p>Comment l'enseignant appréhende-t-il la relation avec l'élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En l'inscrivant dans un contrat pédagogique • En favorisant la collaboration, les interactions, le dialogue, la discussion voire la négociation avec l'élève • En reconnaissant les besoins et les désirs de l'élève, son projet, sa quête de sécurité et sa soif d'autonomie
APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relations privilégiées entre les élèves et le savoir ✓ Retrait de l'enseignant de la situation éducative ✓ Une gestion de classe centrée sur la mise en évidence des conditions de l'apprentissage ✓ Une pédagogie : l'écoute, le questionnement et l'attention flottante et bienveillante ✓ Rôle de l'enseignant : un accompagnateur <p>Comment l'enseignant favorise-t-il les conditions de l'apprentissage chez l'élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En instaurant un climat de compagnonnage • En favorisant les interactions sociales avec des tiers (autres élèves, autres intervenants permettant de donner sens à la situation éducative) • En conférant à l'acte d'apprendre la valeur de la situation éducative

Il s'agit d'analyser la conception de l'enseignant sur les devoirs dans le processus enseigner, former, apprendre. De chaque processus a été dégagé une catégorie (Tableau 8), exemple : les conceptions des devoirs scolaires, et des sous catégories soient la finalité de la situation éducative, la place de l'élève, la place du savoir, la gestion de classe, la pédagogie, le rôle de l'enseignant, comment l'enseignant appréhende-t-il le savoir; le type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs; place et le rôle de l'environnement social (Beckers, 2007, 2009).

Tableau 8 : Grille d'analyse en référence au triangle pédagogique

CATÉGORIES	SOUS CATÉGORIES	PROCÉDURE
Les conceptions des devoirs scolaires ➤ Les devoirs dans le travail de planification didactique et pédagogique ➤ Les devoirs comme occasion de collaborer avec de tiers intervenants	Finalité de la situation éducative : des relations privilégiées entre l'enseignant et le savoir	ENSEIGNER : du côté du processus FORMER
	Place des élèves dans la situation éducative : le retrait	
	Place du savoir dans la situation éducative : des savoirs instruits par l'enseignant	Ou
	Une gestion de classe centrée sur l'instruction, vérifiant qu'aucun élève ne vient parasiter cette relation enseignant-savoir	
	Une pédagogie : la transmission	ENSEIGNER : du côté du processus APPRENDRE
	Rôle de l'enseignant : un maître-transmetteur	
	Comment l'enseignant appréhende-t-il le savoir ? ☞ En l'inscrivant dans un contrat didactique et disciplinaire ☞ En le transposant le savoir savant en savoir scolaire et en savoir à enseigner ☞ En reconnaissant au savoir différents statuts ou formes : savoir formel, savoir réel	
➤ Les devoirs dans le travail de	Finalité de la situation éducative : des relations privilégiées entre l'enseignant et l'élève	FORMER : du côté du processus
	Place des élèves dans la situation éducative :	

planification didactique et pédagogique ➤ Les devoirs comme occasion de collaborer avec des tiers intervenants	l'engagement et le dialogue avec l'enseignant	ENSEIGNER Ou FORMER : du côté du processus APPRENDRE
	Place du savoir dans la situation éducative : le retrait du savoir	
	Une gestion de classe centrée sur la socialisation	
	Une pédagogie : la relation négociation	
	Rôle de l'enseignant : un médiateur	
	Comment l'enseignant appréhende-t-il la relation avec l'élève ? 1. En l'inscrivant dans un contrat pédagogique 2. En favorisant la collaboration, les interactions, le dialogue, la discussion voire la négociation avec l'élève 3. En reconnaissant les besoins et les désirs de l'élève, son projet, sa quête de sécurité et sa soif d'autonomie	
➤ Les devoirs dans le travail de planification didactique et pédagogique ➤ Les devoirs comme occasion de collaborer avec des tiers intervenants	Finalité de la situation éducative : des relations privilégiées entre l'élève et le savoir	APPRENDRE : du côté du processus ENSEIGNER ou APPRENDRE : du côté du processus FORMER
	Place des élèves dans la situation éducative : un élève apprenant	
	Place de l'enseignant dans la situation éducative : le retrait de l'enseignant	
	Une gestion de classe centrée sur la mise en évidence des conditions de l'apprentissage	
	Une pédagogie : l'écoute, le questionnement et l'attention flottante et bienveillante	
	Rôle de l'enseignant : un accompagnateur	
	Comment l'enseignant favorise-t-il les conditions de l'apprentissage chez l'élève ? 4. En instaurant un climat de compagnonnage 5. En favorisant les interactions sociales avec des tiers (autres élèves, autres intervenants permettant de donner sens à la situation éducative) 6. En conférant à l'acte d'apprendre la valeur de la situation éducative	

Il s'agit de tenter de comprendre un phénomène au travers de ses manifestations et non pas au travers de connaissances préalables transposées, supputées ou spéculées sur le phénomène à observer. L'analyse des données qualitatives s'inspire des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et rappelées par Denzin et Lincoln (2005, 2011). Nous allons privilégier une approche de type analyse de contenu (Tableau 9) pour traiter et analyser les différents *verbatim* issus des entrevues semi-dirigées selon la grille en Annexe B.

Tableau 9 : Analyse des données qualitatives (L'Écuyer, 1990)

ÉTAPES	CARACTÉRISTIQUES
I	Lecture et retranscription des données
II	Classification des données
III	Catégorie de codage
IV	Analyse de contenu : traitement des données
V	Description scientifique des discours : Interprétation factuelle
VI	Interprétation des résultats obtenus

3.4.9. Classification des données

Le chercheur explore ligne par ligne, étape par étape, l'entrevue (Benelli, 2011 ; Mucchielli, 2007). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse de contenu. Il s'agit d'un processus minutieux et qui se doit d'être rigoureux. Les unités d'analyse (Tableau 10) établissent les catégories d'analyse en découpant le texte en morceaux ou segments puis leur attribuer, à chacun, une catégorie : l'unité syntaxique (les phrases elles-mêmes), l'unité sémantique (les idées exprimées) ou l'unité psychologique (leur contexte) (*Ibid.*).

Tableau 10 : Unités d'analyse (Benelli, 2011 ; Mucchielli, 2007)

	Analyse syntaxique	Analyse sémantique
<ul style="list-style-type: none"> • Critères de découpage des unités d'analyse 	Phrases, Morceaux de phrases	Idées-clés
<ul style="list-style-type: none"> • Unités de contenu 	Découpage du texte intégral en une suite de mots	Découpage des idées et des thèmes

Pour Bardin (2013), la procédure comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Elle est composée de critères et d'indicateurs appelés catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude. Dans le premier cas, on parle d'une approche ouverte de généralisation et d'abstraction des données, dans l'autre d'une démarche close d'évaluation et de traduction des indicateurs d'étude. Cette recherche retient le premier cas, parce qu'elle s'adosse à des objectifs de recherche et non à des hypothèses (Gautier, 2010).

La création de catégories d'analyse dans les procédures ouvertes doit répondre aux règles édictées, il y a plus d'un demi-siècle, par Berelson (1952) et reconnues par les écrits les plus récents (Miles & Huberman, 2005, 2008 ; Van der Maren, 2011) : homogénéité, exhaustivité, exclusivité, objectivité et pertinence, c'est-à-dire regrouper les idées exprimées lors de l'entrevue en éléments de signification semblables et qui ne fonctionnent que sur une seule dimension. Le second principe est celui d'exhaustivité selon lequel toutes les pensées des entrevues doivent être codées et aucune ne doit échapper ou être écartée.

3.4.10. Analyse de contenu, des mots fonctionnels, théorie de la preuve et interprétation

L'analyse porte sur les comportements, les mots, gestes, actions, procédures, stratégies, décisions, fins, buts et processus, ce qui n'est pas dit et qui est sous-entendu (Altet et coll., 2012 ; Benelli, 2011). Souvent, les difficultés sont de rassembler des informations ambiguës, incomplètes et contradictoires, d'interpréter les similitudes et les différences entre les répondants et de parvenir à une analyse objective (Benelli, 2011 ; Étienne et Fumat, 2014). Analyser des données, c'est donc s'inscrire dans une dynamique de clarification de sens. Comme l'écrivait Wolcott (1994), et souligné plus tard par Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse implique en réalité trois processus interreliés toujours présents : la description, l'analyse proprement dite pour distinguer les dimensions centrales des dimensions périphériques et l'interprétation d'un phénomène donné.

L'analyse de contenu cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés en privilégiant une démarche la plus objective possible et la plus fiable possible. En effet, Berelson (1952), l'un des méthodologues renommés sur l'analyse de contenu, la définit comme une technique de recherche permettant la description objective et systématique du contenu manifeste de la communication, en cherchant à questionner un objet dont on a une idée générale préalable (Bardin, 2013; Mucchielli, 2005, 2007 ; Sabourin, 2010). L'analyse de contenu consiste à produire de la connaissance en lien avec les questions et objectifs de recherche, à partir des éléments issus des entrevues (Paillé, 2007 ; Van der Maren, 2010, 2011). Elle sera élaborée à partir des objectifs de départ en les confirmant ou en les rejetant selon qu'elles s'approchent ou non de la réalité du terrain (Bardin, 2013 ; de Champlain, 2011 ; Van der Maren, 2011).

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 2013 ; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). L'analyse de contenu

s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

Concernant la préanalyse, il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Ces missions ne se succèdent pas obligatoirement de manière chronologique, mais sont très liées les unes aux autres. La préanalyse ambitionne d'organiser l'information, mais elle est composée, elle-même, d'activités non structurées et “ ouvertes ”.

Pour bien mener ses trois missions, plusieurs étapes traversent la phase de la préanalyse :

- Le choix des documents, où on prend contact avec divers matériaux possibles pour déterminer celui (ou ceux) qui sera (ou seront) le mieux à même (s) de correspondre aux différents critères en jeu (Robert et Bouillaguet, 1997) ;
- La lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche (Robert et Bouillaguet, 1997). En présence des données, il s'agit donc de les lire et de les relire pour tenter de bien saisir leur message apparent (Savoie-Zajc, 2000) ;
- La formulation des hypothèses et des objectifs, où il faut reprendre chacun des épisodes d'observation et identifier le thème qu'il reflète, regrouper les thèmes proches ou semblables et identifier leur substance, ce qu'ils veulent dire. Cette démarche s'applique selon l'existence ou non d'un cadre d'analyse empirique ou théorique préalable ;

- Le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs, où il s'agit de choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des hypothèses (si celles-ci sont déterminées) et de les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables (Bardin, 2013) ;
- La préparation du matériel, où on accomplit notamment les opérations de découpage du corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique... Bref, il s'agit de la “ décontextualisation ” impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachés de leur tout originel et regroupés par thèmes (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000).

L'exploitation du matériel, durant cette phase centrale d'une analyse de contenu, consiste à appliquer au corpus de données des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique, mais ne dénaturant pas le contenu initial (Robert et Bouillaguet, 1997, 2007). Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées, comme décrites plus haut, « la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (*Ibid*, p.30).

Quant aux traitements, interprétation et inférence, lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ces résultats peuvent être soumis à tests de validité pour plus de rigueur. Suite à cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences. L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 31). Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des hypothèses.

En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit « une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions, une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 32). Pour Bardin, « les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes » (Bardin, 2013, p. 100). L'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990).

Ce processus comprend deux moments distincts, mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une segmentation et entraînant une décontextualisation, d'un côté et leur interprétation ou encore leur catégorisation, menant à une recontextualisation, de l'autre (Savoie-Zajc, 2000). Pour Mucchielli (2006), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en oeuvre des processus intellectuels communs. Ces processus, qu'il a dégagés de l'induction analytique, de la théorie ancrée, de l'approche phénoménologique, de l'analyse structurale et de la systématique des relations, sont « à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus » (Mucchielli, 2006, p.15).

Il s'avère que les mêmes processus intellectuels fondamentaux mis en évidence par Mucchielli (2006) apparaissent dans l'analyse de contenu. Il s'agit de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances “ thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude.

Il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives (Coffey & Atkinson, 1996 ; Langley, 1997), mais il n'en existe aucune, qui est meilleure que les autres (Trudel & Gilbert, 1999). Il y a seulement des méthodes qui sont plus appropriées que d'autres compte tenu de la tradition dans laquelle le chercheur travaille (Trudel & Gilbert, 1999) et, nous ajoutons, des objectifs de recherche et du matériel disponible. Dans notre cas, l'analyse de contenu semble pouvoir être pertinemment appliquée.

3.4.11. Analyse à l'aide du logiciel NVivo ou analyse manuelle?

L'analyse qualitative consiste à décrire les particularités des mots, phrases, idées, etc., regroupés sous des catégories. Leurs comparaisons sont établies, selon Kaszap (2006) « en fonction des relations et des nuances existant entre les idées, les émotions [...] traduites au sein de diverses catégories exprimées identiquement ou différemment d'un enseignant à un autre ou par rapport à une norme » (p. 12). Comme précisé plus haut, dans cette recherche, le discours où le message véhiculé par l'enseignant sur les devoirs scolaires et le rapprochement entre leurs expressions ou leurs opinions retiennent l'attention du chercheur. En vue de cette analyse, nous avons d'abord fait la transcription du verbatim et obtenu un document de 80 pages. Après la transcription ou la préparation des textes dans *Word*, nous avons procédé, selon le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1995), à l'analyse des contenus, reprenant pour chaque catégorie les processus enseigner, former et apprendre (voir plus haut Tableau 8). C'est une opération où on associe un certain nombre d'énoncés ayant un même sens (mots, groupes de mots, expressions, phrases, etc.) aux termes du chercheur (analyse conceptuelle).

Nous avons procédé ainsi pour analyser le verbatim et ensuite faire la catégorisation. Concernant cette catégorisation, elle s'avère être une représentation condensée d'unités de sens ou de classes d'unités de sens. En fonction des cas, les éléments ont été regroupés en supercatégorries, en catégories, en sous-catégories. La mise en relation des catégories créées consiste à élaborer une structure d'ensemble et à organiser en unité de sens. C'est en outre un travail de vérification de l'ensemble des éléments de l'arborescence méthodologique, en quelque sorte, une forme de toilettage

(fusion, élimination). Nous avons procédé à l'intégration de l'ensemble du matériel analysé (supercatégories, catégories, sous catégories). Il s'agit de décrire les phénomènes à travers leurs composantes et leur évolution en mettant en lumière les différences et les similitudes entre les enseignants interviewés en référence à leurs dires sur les devoirs scolaires, comment ils les préparent et les gèrent. Nous avons eu recours à des croisements descriptifs entre les attributs (caractéristiques d'identification des participants à la recherche) et les unités de sens, etc. En guise de conclusion, cherchant à découvrir la logique sous-jacente au système de représentation des pratiques pédagogiques et des pratiques enseignantes, en contexte de devoirs scolaires, nous avons ainsi choisi de nous inscrire dans une recherche de type qualitative, comme souligné plus haut (Anadón et Guillemette, 2007 ; Miles et Huberman, 2008).

L'analyse qualitative qui a été retenue dans cette recherche, comprend le terrain choisi pour notre investigation, la population étudiée et ses caractéristiques. Elle comprend également la sélection de notre échantillon et son profil. Il a été présenté, aussi, nos instruments utilisés et le matériel de recherche comprenant tous les outils d'investigation notamment les entrevues et les ressources matérielles dont le verbatim. Pour le traitement de nos données, nous aurions pu utiliser le logiciel *NVivo 7*, mais nous avons préféré une analyse manuelle, tel que spécifié plus haut. L'analyse des données porte sur le discours des enseignants interviewés individuellement en référence aux objectifs de la recherche.

Nous avons d'abord, pour chaque catégorie (Conceptions des devoirs scolaires, Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique, Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers qui sont les parents, le personnel non enseignant ...) et pour tous les enseignants mis en exergue ce qu'ils rapportent ainsi que pour chaque sous-catégorie (Finalité de la situation éducative, Place des savoirs dans l'activité des devoirs, Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs, Place et rôle des parents, Place et rôle de l'environnement social) (Annexe D.1.) et mis en détail ce que dit chaque enseignant sur les catégories et sous catégories. Nous avons, par la suite, dégagé les postures des enseignants à la lumière des processus du

triangle pédagogique de Houssaye. Il s'agit de préciser le type de pédagogie appliquée, se référer aux six pédagogies (Tableau 6) pour déterminer le type de conception des pratiques enseignantes de l'enseignant (Annexe D.2.).

Cette recherche n'a pas rencontré un quelconque impact significatif ni du sexe, ni de l'âge, ni du nombre d'années d'expérience sur les conceptions des pratiques enseignantes des enseignants consultés (Annexe D.2.). En effet, il s'agit des variables indépendantes : les trois variables ne sont pas interdépendantes, elles varient indépendamment l'une de l'autre. Dans cette recherche, la connaissance de la valeur prise par l'une des trois variables sur l'enseignant n'apporte aucune information sur la valeur prise par l'autre variable sur l'enseignant et ne présente aucun écart à mentionner dans leurs dires sur les devoirs scolaires, donc sur la pratique enseignante.

3.5. Critères méthodologiques et enjeu technique

Les critères de scientificité d'une recherche sont des critères de validité dont la confirmabilité, la fiabilité, la crédibilité et l'authenticité, la transférabilité et l'intégration (Gohier, 2011 ; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). L'explicitation est indispensable à une collaboration chercheur-participant (*Ibid.*). C'est une opération fondamentale, préalable à toute autre. Cette recherche entend interpréter les articulations et les évolutions des savoirs issus de l'expérience et des savoirs de la recherche qu'elles ont permis. Elle se fait sous l'angle très ouvert du développement professionnel de faire évoluer des situations didactiques ou, plus largement, des pratiques enseignantes, mais également de saisir comment les savoirs issus de l'expérience pratique viennent alimenter les démarches de recherche dans le champ de l'éducation (Paillé, 2006). Le plus fréquemment, les discours des participants sont très explicites sur la composante processus (récolte d'informations), mais laissent dans l'ombre les valeurs de référence, les critères de jugement qui serviront de filtre à l'interprétation de ces résultats (Dewey, 2011 ; Houssaye, 1999, 2015).

3.6. Théorie de la preuve

Il est essentiel de comprendre les processus par lesquels les sujets donnent une signification aux situations qu'ils produisent, rencontrent ou subissent. C'est se mettre en mesure de rendre compte de la complexité, des paradoxes, contradictions inhérentes aux situations sociales, ce qui oblige à recourir à une certaine interdisciplinarité (Paillé, 2006, 2010). La théorie donne un sens à nos connaissances (Gauthier, 2006). Elle est « un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés et formant un réseau de généralisations dont on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux » (*Ibid.*, p. 106). Cette théorie est le cadre de référence de cette recherche. Quant à la preuve, sa définition générale renvoie aux procédures ayant pour but l'établissement de la connaissance valide (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Miles et Huberman, 2005). Les preuves sont des arguments tirés de l'expérience, dérivés de la relation de cause et effet et qui se trouvent complètement soustraits au doute et à l'incertitude (Paillé, 2007 ; Passeron, 2006).

En bref, selon (Passeron, 2006), il y a preuve lorsqu'un dispositif objectif (la méthode), ayant des effets subjectifs (la croyance) et intersubjectifs (la reconnaissance générale), écarte les doutes et les incertitudes et ne laisse aucune place à l'opposition. La preuve certifie la correspondance entre les faits observés. Le but est de mieux répondre à la problématique de l'étude et d'obtenir des conclusions plus près de la réalité (Charmillot et Dayer, 2007 ; Denzin et Lincoln 2005, 2011).

3.7. Interprétation des résultats et fondement de l'interprétation

Après avoir rassemblé les données qualitatives et en avoir dégagé les sens et les significations, le chercheur procède à leur interprétation. L'interprétation établit les enseignements à tirer des explications et les réponses apportées à la problématique de l'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Savoie-Zajc, 2004, 2010, 2011).

À l’opposé de la démarche d’analyse de contenu, la procédure d’interprétation des résultats fournit une lecture globale des données en éclairant et en complétant ses conclusions à la lumière des objectifs de l’étude. Il s’agit de dépasser les résultats premiers et immédiats de l’analyse (les propos des entretiens ou les comportements observés), et de proposer des recommandations ou de développer des modèles théoriques (Denzin et Lincoln, 2005, 2011). À l’aide du jugement de l’analyste, elle fait la synthèse entre les idées fortes du terrain et le contexte stratégique ou théorique dans lequel elles s’inscrivent. La méthode d’interprétation (Tableau 11) est de confronter les points de vue et les analyses. Elle repose sur l’acceptation et la communication de ses raisonnements et consiste à contrôler que les résultats sont suffisamment authentiques pour y croire. Elle implique un accord entre les parties prenantes de l’analyse pour établir des conclusions stables sur lesquelles tout le monde tombe d’accord.

Tableau 11 : Règle de l’interprétation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Savoie-Zajc, 2014, 2010, 2011)

Lire et relire les données pour s’imprégner du point de vue des entrevues.
Rechercher dans ses expériences passées et ses connaissances des pistes de réflexion.
Faire preuve d’imagination et de sens créatif pour donner un nouveau sens aux idées.
Appuyer l’argumentation sur les données pour convaincre l’audience de l’étude.
Lire et relire les données pour s’imprégner du point de vue des entrevues.
Ne pas se laisser enfermer par les limites méthodologiques.

Au regard de notre objet de recherche et de notre démarche d’analyse qualitative, nous aurions pu recourir au logiciel Nvivo 7, souvent utilisé dans l’analyse de données qualitatives en recherche (Mucchielli et Paillé, 2008 ; Paillé, 2010). La littérature considère néanmoins que les logiciels ne sont que des outils qui peuvent servir dans une ou plusieurs étapes du processus de recherche, mais, qu’aucun logiciel ne peut interpréter les données, cette tâche reste réservée au chercheur (Bourdon, 2000; Van der Maren, 1997). Enfin, utiliser un logiciel n’améliore pas la validité des études (Trudel et Gilbert, 1999).

De plus, il ne faut pas se limiter et prendre pour balise les subdivisions des fonctions et de la démarche d'analyse la plus évidente, car les logiciels ne possèdent pas une logique de départ, c'est le chercheur qui l'impose (Bourdon, 2000 ; Savoie-Zajc, 2000). Fondamentalement, les démarches d'analyses sont les mêmes : les tâches d'organisation des données sont identiques et les tâches d'analyses gardent les mêmes caractéristiques. Ici, il s'agirait d'une logique inductive de segmentation et de message apparent (Savoie-Zajc, 2000) dont les mêmes résultats sont également lors de l'analyse de contenu manuelle selon les étapes suivantes.

La première étape de notre travail fut de lire les 10 entretiens (recueillies tel que nous l'avons expliqué plus haut) et de les analyser selon la méthode explicitée plus en avant. Il s'agit de faire, précise Bourdon (2000), une analyse appropriée à la problématique traitée, donc de 1) la description des données sur des données “ riches ”, sinon on ne peut pas correctement interpréter le sens d'une observation ; 2) la classification ou “ réduction ” des données selon différents principes d'analyse. Si la masse des données est énorme, avant l'analyse il faut structurer et pendant l'analyse, il faut les restructurer; et 3) la mise en rapport des catégories (selon différents principes et techniques). Il faut construire des visualisations d'ensemble, que Dey (1993) appelle connexion (Figure 9). Mais, la masse des données n'étant pas énorme, l'analyse manuelle favorisera une interprétation plus appropriée et plus près de l'intention de l'enseignant qui prépare et donne un devoir scolaire à ses élèves.

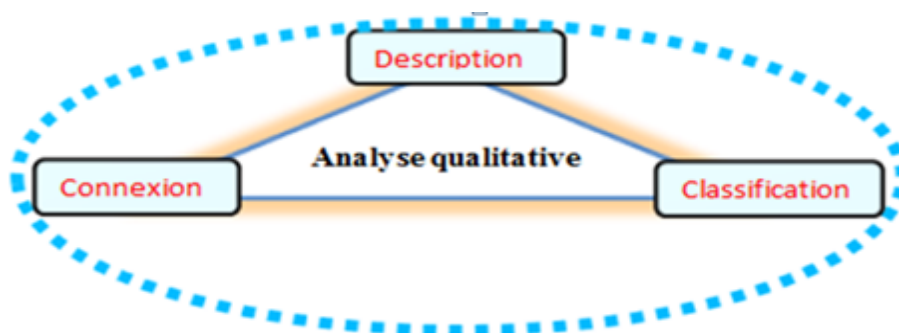


Figure 9 : Piliers de l'analyse qualitative : description, classification et connexion

3.8. Confirmabilité

La confirmabilité consiste en ce que la démarche méthodologique, les données obtenues ainsi que l'analyse des données de sorte que la corroboration indépendante soit possible (Lincoln et Guba, 1979, 1985). Dans cette perspective, cette recherche se veut découvrir les fondements des conceptions des pratiques enseignantes dans un contexte particulier, celui des devoirs scolaires. Différents auteurs (Charlot, 2010 ; Chevallard, 2006) soulignent que la production de savoirs n'est pas l'apanage des seuls chercheurs et que tous les acteurs sociaux sont à la fois des théoriciens et des praticiens, donc des producteurs de savoirs. Opter pour une approche interprétative de la recherche en sciences de l'éducation nous conduit à rejeter un rapport au savoir " applicationniste " et considérer que la participation des acteurs concernés à la production de savoirs est garante de la validité des investigations menées. Ici, ce qui nous intéresse est la recherche d'un maximum de neutralité et de liberté face aux biais que nous pouvons induire (Paillé, 2007, 2010).

3.9. Fiabilité de la recherche

La recherche qualitative s'inscrit dans un paradigme compréhensif, appelé aussi interprétatif ou holistique. Elle considère la réalité comme une construction humaine (Berger et Luckman, 2014 ; Schön, 1993 ; 1996*a, b*) et la subjectivité au cœur de la vie sociale. Elle considère également son objet en termes d'actions signifiantes des acteurs dans l'optique de donner sens et de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes dont les pratiques enseignantes (Guignon et Morrissette, 2006 ; Savoie-Zajc, 2011). Ses enjeux évoquent une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de pratiques (Paillé et Mucchielli, 2008).

La recherche qualitative révèle sa fiabilité et sa validité dans sa force à susciter la conviction et à créer la présomption tout en conservant la complexité du phénomène à l'étude (Miles et Huberman, 2005 2008 ; Paillé, 2007) soit l'analyse des conceptions des pratiques enseignantes à travers les devoirs scolaires au secondaire. Cette présomption est créée par la qualité et la transparence du discours des enseignants qui suscite accord et adhésion qui émergent du besoin même d'explorer et d'exposer le mouvement de la pensée, de la théorie. L'approche épistémologique ainsi que la présentation argumentée des orientations théoriques (ici en faisant référence aux processus enseigner, former et apprendre du triangle pédagogique de Houssaye) constituent inéluctablement des pièces qui consolident la fiabilité des résultats (Savoie-Zajc, 2011). En effet, dans cette recherche, la fiabilité questionne notamment les sources documentaires les plus récentes reconnues par la communauté scientifique et particulièrement les données statistiques sur la réalité éducative au Québec. Sous ce thème, nous présentons la cohérence du processus de l'étude, à savoir s'il est « suffisamment stable (1) sur la durée (2) entre les chercheurs [et] (3) entre les différentes méthodes » (Miles & Huberman, 2005, p. 503). Comme les données seront collectées et analysées par une seule personne, le chercheur, il ne peut y avoir d'instabilité, ce qui évite une perte de fiabilité. D'ailleurs, nous respecterons notre protocole de recherche de façon rigoureuse pour atténuer les biais possibles liés aux entretiens avec les participants à la recherche. Finalement, en ce qui concerne la durée, nous aurons accumulé ces données sur une courte période de temps, éliminant l'influence de l'évolution de la situation sur les répondants (Miles & Huberman, 2005; Paillé, 2007).

3.10. Crédibilité et authenticité

La transcription des entrevues assure une plus grande crédibilité envers les propos tenus par les répondants et réduit le risque d'interprétation (Savoie-Zajc, 2010, 2011). La convergence des conclusions résultant de la triangulation réalisée entre les méthodes et sources de données rend le portrait authentique. Lorsque les résultats des méthodes de collecte de données convergent, elles se renforcent mutuellement et augmentent ainsi la validité de la recherche (Paillé, 2006). La triangulation est une procédure visant la

validité des savoirs produits par la recherche. Elle consiste pour l'essentiel en la superposition et la combinaison de plusieurs perspectives.

On distingue 5 grandes catégories de triangulation :

- 1- la triangulation théorique qui consiste à utiliser plus d'une perspective théorique pour analyser les données;
- 2- la triangulation des outils de cueillette qui renvoie au fait de faire usage de plus d'un outil (par exemple, utiliser des entrevues, des observations, de l'analyse de documents);
- 3- la triangulation des chercheurs où la recherche a recours aux points de vue de plus d'un chercheur;
- 4- la triangulation des sources qui signifie que les données sont recueillies auprès de plusieurs sources différentes;
- 5- enfin, la triangulation “ écologique ” où les analyses et les interprétations sont soumises à la vérification auprès des sujets participants à la recherche (Boutin, 2018, Cossette, 2016).

Dans cette recherche, la triangulation des outils de cueillette des données renvoie aux entrevues, observations et à la grille d'analyse (Grille d'analyse Tableau 8 et Annexe D). La triangulation a donc pour objectif d'améliorer à la fois la précision de la description. Finalement, la triangulation permet d'accéder à différents niveaux de la réalité, ce qui favorise la compréhension et l'analyse de celle-ci (*Ibid.*). Pour effectuer la triangulation, nous nous servons de notre journal de bord.

3.11. Transférabilité et intégration

L'être humain est un sujet sociohistorique qui se construit en développant notamment la capacité d'apprendre, la capacité de produire du sens et, concurremment, en construisant des représentations de soi (Abric, 2016 ; Gauthier, 2010 ; Mead, 2006). La qualité du savoir produit s'évalue à sa transférabilité, qui constitue aujourd'hui l'un des critères de scientificité qui suscite l'adhésion de la communauté de recherche

(Pourtois et Desmet, 2007), c'est-à-dire en quoi ce savoir produit auprès de l'échantillon de participants à la recherche peut-il contribuer à comprendre la dynamique d'une autre situation ayant des caractéristiques similaires (Gauthier, 2006, 2010).

La transférabilité renvoie à la préoccupation de savoir si les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié. La littérature dispose d'un large éventail de procédures de validation (Tableau 12) (Miles et Huberman, 2005, 2008 ; Pourtois et Desmet, 2007 ; Van der Maren, 2010, 2011). Au-delà des opérations de définition opérationnelle des catégories, de contrôle de la saturation des données (Deslauriers, 2005 ; Pourtois et Desmet, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011), de la fiabilité (Miles et Huberman, 2005, 2008) et d'évaluation de l'effet des biais, des interférences (Van der Maren, 2010), les critères de fiabilité semblent être des préalables incontournables dans tout travail d'analyse qui se veut rigoureux. Ces techniques offrent des perspectives complémentaires de validation des significations dégagées du corpus analysé (Paillé, 2006, 2008 ; Van der Maren, 2010). Il s'agit de s'assurer que les interprétations formulées demeurent pertinentes même au regard d'une partie du corpus qui n'a pas été retenue. L'idée latente de la fiabilité est que tout résultat significatif doit être plus qu'une découverte unique et doit être intrinsèquement reproductible, que d'autres chercheurs sont en mesure d'effectuer la même expérience dans les mêmes conditions et obtenir les mêmes résultats.

Tableau 12 : Critères de validité en recherche qualitative

Critères de validité en recherche	Moyens
Objectifs/Confirmabilité Ces critères s'intéressent à la recherche d'un maximum de neutralité et de liberté face aux biais qui peuvent être induits par le chercheur	<ul style="list-style-type: none"> • Description explicite de la démarche de recherche employée durant cette étude • Écriture d'un journal de bord pour retracer les étapes de la recherche • Utilisation de plusieurs sources de données pour réduire la présence de biais
Fiabilité/Sérieux/Auditabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Sources d'information multiples

Ces critères présentent la cohérence de l'étude, à savoir s'il est suffisamment stable sur la durée, entre les chercheurs et entre les différentes méthodes	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats • Traçabilité de la démarche • Canevas et documents de recherche accessibles • Utilisation d'enregistrements pour s'assurer de respecter les propos des personnes rencontrées • Utilisation d'un logiciel d'analyse de données qualitatives Nvivo
Validité interne/Crédibilité/Authenticité Ces critères considèrent la concordance entre les données recueillies et leur interprétation et la justesse du portrait dressé	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilisation de plusieurs sources de données pour vérifier la concordance ✓ Triangulation des résultats ✓ Explicitation des méthodes d'analyse utilisées ✓ Utilisation de questions de validation pour s'assurer que l'interprétation du chercheur était endossée par les participants
Validité externe/Transférabilité/Intégration Ces critères s'intéressent à la portée de l'étude et aux connaissances engendrées	<ul style="list-style-type: none"> • Description du contexte suffisamment claire et détaillée pour permettre aux lecteurs d'évaluer la transférabilité des connaissances produites
Utilisation/Application/Prescription Ces critères s'intéressent à l'intérêt porté par les milieux à l'étude réalisée	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Problématique identifiée par les milieux ainsi que par la clientèle ☞ Distribution des résultats aux participants de l'étude

3.11. Limites de l'entretien semi-dirigé

Lorsque des pratiques professionnelles sont révélées au travers des discours sur la pratique, ce ne sont pas tant elles, dans leur objectivité supposée, qui sont étudiées, mais ce que les auteurs peuvent en dire, en percevoir, en ressentir. Ce sont les discours et les sujets qui deviennent, à propos des pratiques professionnelles, objet même de l'investigation (Maubant et Martineau, 2011). À ce stade de la présentation de la méthodologie mise en place, il est nécessaire d'apporter les précisions suivantes.

D'une part, si l'entretien permet par exemple la construction de la visée des pratiques enseignantes à partir de ce que les enseignants déclarent faire pour intégrer les devoirs dans leur pédagogie, cette méthodologie souffre d'une limite importante puisque nous ne traitons en toute rigueur que des dires des enseignants à propos de leurs conceptions et non de leur travail effectif. Bien entendu, cela n'empêchera nullement les différences d'apparaître ni une classification des pratiques enseignantes de pouvoir être produite. D'autre part, il n'est pas possible de présenter l'ensemble des résultats produits par les entretiens. Nous nous limiterons à l'étude des points les plus saillants des différents entretiens. Enfin, cette recherche n'ignore pas les limites inhérentes à l'entretien lui-même qui constitue une représentation de la réalité, une reconstruction de celle-ci par la personne qui y participe. Il ne s'agit évidemment pas d'une lecture objective de la situation telle qu'elle se présente en classe ou dans les groupes. Paillé (2007, 2010) souligne que le discours peut permet de comprendre leur rapport à leur pratique enseignante. L'enseignant est l'acteur qui donne du sens à son expérience.

CHAPITRE IV - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Gauthier (2006) tout comme Mellouki (2006) soulignent qu'un peu partout dans le monde, il y a des réformes scolaires et pédagogiques, depuis quelques années. « [...] beaucoup de pays ont décidé de rénover leurs programmes d'enseignement, de changer les méthodes d'enseignement et de formation » (Melouki, 2006, p. 59). Le Québec n'a pas échappé à cette vague mondiale de réformes éducatives et les devoirs scolaires constituent un enjeu institutionnel, organisationnel, pédagogique, partenarial et politique important.

Le premier chapitre soumet au lecteur la problématique générale de la recherche. Il s'agit de débattre du sens et des recours aux devoirs scolaires dans les pratiques enseignantes et du passage du paradigme de la communauté éducative à la communauté d'apprentissage. Le deuxième chapitre expose une revue de la littérature scientifique sur les pratiques pédagogiques (Hameline, 2005; Houssaye, 1988, 2000), les pratiques enseignantes (Altet et coll., 2012), les pratiques éducatives (Maubant, 2011; Meirieu, 2008) et collaboratives (Kalubi, 2008; Maubant et Leclerc, 2013) dans une perspective exploratoire, explicative et intercompréhensive (Denzin et Lincoln, 2011; Paillé, 2006 ; Schütz, 2007). Le troisième chapitre précise l'orientation méthodologique : l'analyse qualitative (Miles et Huberman, 2005, 2008). Pour effectuer ce type d'analyse, nous avons classé le discours construit selon différentes catégories et des sous catégories (voir Annexes C et D) et établi des liens entre les facteurs reliés à l'élève, à l'enseignant et à la famille (Bouchamma, 2006) en s'inscrivant ainsi dans une dynamique de clarification de sens de ce dialogue entre théorie et pratique (Houssaye, 2015 ; Meirieu, 2007, Van der Maren & Yvon, 2009 (Grille d'analyse Tableau 8 et Annexe D), en référence aux six formes de pédagogie selon Houssaye (1988, 1995, 2000, 2013, 2015). En somme, ce quatrième chapitre veut, ultimement, présenter les résultats obtenus après les entrevues.

Rappel : Triangle pédagogique de Houssaye

Houssaye (1988, 2000, 2015), compte tenu des processus enseigner, former et apprendre, dégage six types de pédagogies : enseigner du côté du processus former, enseigner du côté du processus apprendre, former du côté du processus apprendre, former du côté du processus enseigner, apprendre du côté du processus enseigner et apprendre du côté du processus former (Tableau 6). L'auteur souligne que « Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus » (Houssaye, 2015, p. 12). Dans cette recherche, c'est à partir des dires de l'enseignant sur sa pratique enseignante et sur sa pédagogie, en contexte de devoirs scolaires, que nous allons tenter de le situer à partir des trois processus (enseigner, former et apprendre) en jeu dans la situation d'apprentissage.

Pour effectuer cette analyse, nous avons construit cinq grands thèmes qui visent à mettre au jour les facteurs qui fondent le positionnement sur tel ou tel processus (Annexe D.2):

- Les facteurs en lien avec l'enseignant
- Les facteurs en lien avec l'élève
- Les facteurs en lien avec l'institution scolaire et le rapport au savoir
- Les facteurs en lien avec les parents
- Les facteurs en lien avec l'environnement social

évoquant le triangle pédagogique de Houssaye (Figure 5) et le triangle pédagogique reconfiguré où les devoirs tiennent lieu de savoirs et où il y a un nouveau pôle celui des parents au sein d'une société ou environnement social (Figure 10).

4.1. Conceptions des devoirs scolaires ou qu'est-ce qu'un devoir idéal ?

Comme souligné dans la problématique, pour bien des élèves, les devoirs sont considérés comme une contrainte. Après une journée dense, il semble que bon nombre d'élèves aspirent à faire autre chose après la classe que d'entreprendre de faire leurs devoirs. Qu'en disent les enseignants?

Sachant que pour l'enseignant, les devoirs servent à évaluer ce que l'élève a assimilé et retenu de ce qui a été vu en classe, comment cet enseignant conçoit-il les devoirs scolaires ? Dit autrement, pour l'enseignant, quelle valeur éducative (Caudron, 2010 ; Houssaye, 1992, 1999, 2015) accorde-t-il aux devoirs scolaires ? Rutherford (1989) constate que, bien que certains enseignants établissent clairement le but des devoirs, la plupart n'expriment pas leur objectif précis. Les devoirs scolaires visent, souligne Rutherford, la préparation ou la pratique. Il y a selon cet auteur des devoirs de préparation et des devoirs de pratique. Bien que ces types de devoirs puissent, semble-t-il, favoriser la réussite des élèves (Foyle et Bailey, 1985), ils doivent satisfaire à certains critères. Ainsi, les devoirs de pratique doivent être individualisés et basés sur les progrès de l'élève (LaConte, 1990).

Dans l'étude de Rutherford (1989), cela ne semble pas être le cas. L'auteur mentionne que le devoir doit être accompagné d'instructions, d'explications et de balises très précises et que le but doit être très clair (Kirschner, Sweller & Clark, 2006), comme souligné plus haut. Toutefois, il finit par être fait, sans que l'élève l'ait compris. Les enseignants que nous avons rencontrés nous livrent leurs conceptions des devoirs scolaires, à partir de ce qui pourrait constituer un devoir scolaire idéal :

Un devoir idéal devrait être donné dans un temps assez rapproché de la matière étudiée en classe. Il devrait être ni trop long ni trop court, avoir un sens, pertinent, pour vérifier si vraiment l'élève a besoin d'aide supplémentaire (Mme Lavertu).

[Un devoir] c'est une consolidation des apprentissages et l'élève doit être confortable devant cette tâche (M. Lachance).

Un devoir idéal permettrait au jeune d'avancer, de faire des choses de meilleures façons. (Mme Lachapelle)

[Les devoirs] font partie des apprentissages [c'est] une pratique supplémentaire pour responsabiliser les élèves. (Mme Myrthe)

[Un devoir idéal], c'est plus pour inciter les élèves à découvrir de nouvelles notions (M. Grilly).

Pour moi un devoir c'est vraiment pour effectuer un travail pour que tout le monde soit au même chapitre. (M. Comte)

[Un devoir], ça va être moins en grande quantité, mais plus en réflexion, poursuivre un travail commencé (Madame Lajoie).

[Un devoir idéal] c'est mettre en pratique ce qu'on voit en classe... C'est donc pratique. (Mme Beauchemin)

Un devoir idéal, c'est pour compléter le travail et dure maximum 25 minutes (M. Comte). Il permet de consolider ce qu'on a vu en classe (Mme Croyance). Il fait pratiquer la théorie. Il dure au maximum vingt minutes (Mme Flagrance).

Cette recherche veut saisir de quelles manières les conceptions des devoirs scolaires nous éclairent sur les conceptions de la pédagogie, et *in fine* nous donnent à lire des conceptions des pratiques enseignantes. Si nous considérons que la pédagogie doit se faire l'écho des injonctions institutionnelles, nous pourrions considérer qu'elle doit embrasser les trois processus, même si nous pouvons admettre qu'elle doit tendre vers le processus apprendre. En effet, nous postulons l'idée qu'une pédagogie favorisant ce processus est au service de la réussite scolaire de l'élève dans la mesure où apprendre est l'une des conditions d'accès de l'élève à son autonomie, voire à son émancipation. Or, « accepter d'apprendre [c'est] transformer une intention d'apprendre en un désir de savoir, ce qui nécessite un investissement personnel, cette réalité étant présente dès la

naissance. La vie est recherche de sens » (Develay, 2007, p. 97). Cela interpelle de repenser l'activité d'enseignement-apprentissage, de se pencher sur le rapport social en situation qui s'établit entre un enseignant, le savoir et l'élève à propos des objets des savoirs (Develay, 2007, 2012 ; Houssaye, 1992, 2000, 2015; Maubant, 2010 ; Meirieu, 2012), de susciter l'autonomie de l'élève à plus forte raison en contexte de devoirs scolaires.

4.2. Devoirs scolaires : le processus ENSEIGNER

L'analyse des propos formulés ici par nos interlocuteurs met en évidence : 1. La finalité d'apprentissage constitutive de l'activité des devoirs scolaires; 2. Les termes savoir et apprentissages sont au cœur des propos des enseignants rencontrés.

Mais si les notions de savoir et d'apprentissage sont situées comme des finalités des devoirs scolaires, elles sont pensées comme des compléments, voire comme des enrichissements d'activités scolaires déjà commencées en classe. Les enseignants interviewés évoquent les devoirs de pratique où l'élève doit entreprendre cette activité comme une suite, voire comme une application pratique. Nous pourrions dire que les enseignants privilégient le processus apprendre. Mais, étant donné qu'ils indiquent que l'activité des devoirs scolaires vise la complémentarité d'autres activités entreprises en classe et visant l'apprentissage d'un savoir, nous pourrions admettre qu'ils se réclament davantage du processus enseigner pensé du point de vue de l'apprendre, par rapport aux six types de pédagogie selon la figure du triangle pédagogique (Tableau 6).

4.3. Devoirs et invitation faite aux parents : le processus FORMER

Les devoirs sont souvent faits à la maison. Les travaux scientifiques identifient la contribution parentale, en contexte de devoirs scolaires, comme un ensemble de pratiques éducatives visant à aider directement leurs enfants à atteindre les buts visés (Min Lee,

Daniels et Kissinger, 2006). Il s'agit aussi d'un ensemble d'attitudes reposant sur des valeurs communiquées à l'enfant et qui créent un climat propice à mettre en place des pratiques d'aide et de soutien à l'enfant (Deslandes, 2008 ; Min Lee, Daniels et Kissinger, 2006; Spera, 2005).

Et si je vous parle en tant que mère, moi-même. Des fois mon garçon va arriver à la maison, puis je vais dire : Comment ça tu n'as pas de devoir, toi ? Je vais avoir ce réflexe-là. Je me suis dit toujours par la suite : Bien, s'il a fait tout ce qui avait à faire, pourquoi il y aurait des devoirs? (Mme Lachapelle)

Pour moi et pour avoir trois enfants qui ont des devoirs, il y en a beaucoup là-dedans que tout simplement c'est un bourrage de crâne. (M. Lachance)

Pour les parents, les devoirs, ça les rassure. Moi, quand je vois mes enfants arrivés avec des devoirs, je vois où ils sont rendus dans leurs apprentissages, et puis je vois s'ils ont de la difficulté ou non à comprendre. (Mme Croyance)

Mais c'est sûr qu'en secondaire 5, ils sont rendus plus grands, mais que le parent garde un œil sur ce que son enfant fait, qu'il ouvre le dialogue aussi. (Mme Croyance)

Les enseignants rencontrés spéculent sur les pratiques éducatives et sur les attitudes des parents en contexte de devoir scolaire. C'est ici la relation entre l'adulte et l'enfant qui semble être au cœur des conceptions des devoirs scolaires. Plusieurs attitudes des parents à l'égard des devoirs sont évoquées. Première attitude : la vérification. Selon les enseignants rencontrés, les parents devraient développer un comportement-réflexe en interrogeant systématiquement leur enfant dès le retour à la maison. Celui-ci a-t-il des devoirs à faire ou non ? Seconde attitude, celle qui vise à superviser la réalisation des devoirs. Pour les enseignants rencontrés, les parents doivent exercer leur pouvoir de supervision. Ils doivent ainsi entrer en communication avec leur enfant au travers de la

réalisation des devoirs. Cela leur permettrait ainsi de renforcer les liens entre enfant et parents, en particulier, disent les enseignants rencontrés, si leur enfant est à l'école secondaire. Doit-on percevoir ici dans les propos des enseignants interviewés, l'idée que les élèves du secondaire sont des adolescents et qu'à cet âge le dialogue enfant-parent est plus chaotique, incertain, voire improbable.

Troisième attitude des parents envisagée par les enseignants, le découragement face à des devoirs qui semblent constituer une lourde charge pour les familles. Les enseignants sont convaincus que l'activité des devoirs demande de la part des parents certaines attitudes et aptitudes, notamment leur disponibilité. Des enseignants rencontrés, pour exprimer cela, rappellent qu'ils sont aussi des parents. À cet égard, ils considèrent que l'élève ne devrait pas avoir de devoirs à faire s'il a suffisamment travaillé dans la journée. Les devoirs sont donc présentés ici comme une charge, comme une activité définie par le temps qu'on doit lui consacrer. Dans cette perspective, les devoirs impactent l'organisation familiale et la gestion collective des temps sociaux.

Il ressort de notre analyse des propos des enseignants que les devoirs scolaires constituent une activité propice à améliorer la qualité et la densité des relations parent-enfant. Le savoir est ici secondaire, comme l'est aussi paradoxalement l'enseignant. Les devoirs scolaires doivent servir une finalité : bonifier la qualité des relations parent-enfant, considérant que la qualité de cette relation est une condition du bon usage des devoirs scolaires. La pédagogie pressentie par les enseignants est bien une pédagogie convoquant le processus former.

Cela est somme toute cohérent dans la mesure où ce processus met en exergue la relation éducative entre l'élève et l'enseignant. Dans ce cas de figure, il ne s'agit pas de l'enseignant, mais d'un tiers intervenant : le parent. Dès lors, doit-on considérer que les enseignants rencontrés aspirent à ce que les devoirs scolaires contribuent à favoriser une pédagogie centrée sur le processus former, mais qui ne leur incomberait pas ? Ou pensent-ils que cette pédagogie reposant sur le processus former serait une déclinaison de

leur propre pédagogie reposant davantage sur le processus enseigner, mais orienté vers le processus former.

Dans les publications scientifiques consultées, l'évocation de rapports entre la participation des parents à l'activité des devoirs scolaires et les résultats académiques de l'élève n'est pas partagée par tous les enseignants. En effet, l'engagement des parents dans la réalisation des devoirs est jugé tantôt positif, tantôt négatif par les enseignants (Patall, Cooper et Robinson, 2008).

La participation parentale constitue une force positive lorsqu'elle favorise l'engagement pérenne de l'élève dans ses activités scolaires (Cooper et coll., 2006; Hoover-Dempsey et coll., 2001). Elle est une force négative lorsque l'engagement des parents est inapproprié et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant (Cooper, Patall et Lindsay, 2016).

L'engagement des parents peut prendre plusieurs formes : superviser, encourager, offrir des rétroactions, donner de l'aide directe, *etc.* (Belot, 2011; CCA, 2008; Cooper, Patall et Lindsay, 2016 ; Davis-Kean, 2005 ; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel et Green, 2004). Les enseignants rencontrés expriment la recherche d'une congruence entre la finalité des devoirs demandés à l'élève, le type de devoir et l'engagement des parents. Si les devoirs sont au service d'un objectif d'enseignement-apprentissage, le parent doit être très engagé et inscrire sa pratique éducative dans l'esprit de cet objectif. Nous pourrions considérer que la pédagogie portée par l'activité des devoirs doit être en concordance, voire en cohérence avec celle pensée et mise en oeuvre par les parents. Ainsi, nous pourrions admettre que la pédagogie pensée par l'enseignant repose prioritairement sur le processus enseigner mais qu'il délègue aux parents une pédagogie centrée sur le processus former.

4.4. Devoirs et l'invitation faite aux parents : le processus

APPRENDRE

Les enseignants rencontrés évoquent certaines conditions préalables à la réalisation des devoirs scolaires pour que cette activité favorise la réussite de l'élève. Ces conditions sont au nombre de quatre. Trois conditions concernent l'élève : il doit être autonome dans son travail, il doit être conscient de l'utilité du travail scolaire et tout particulièrement des devoirs, il doit être responsable des actes et des décisions qu'il prend au regard de sa scolarité. Une quatrième condition concerne l'enseignant. Ce dernier doit être en mesure de proposer une approche individualisée des travaux scolaires demandés à chaque élève et notamment dans le cadre des devoirs scolaires, afin de tenir compte de son profil d'apprentissage.

Oui, c'est bien beau l'autonomie, mais pour arriver à l'autonomie il faut être capable d'étudier auparavant. Là, si on n'a pas le guide nécessaire au regard de l'autonomie on fait pire même, on les rend même très dépendants. (Mme Lachapelle)

J'essaie de les conscientiser, de les responsabiliser, parce que la majorité de ceux qui ont des échecs n'a pas fait leurs devoirs ou ils ne les ont pas faits au complet. (Mme Myrthe)

Je crois qu'il faut quand même modéliser, individualiser un petit peu son travail, parce que sinon l'enfant qui est un petit peu plus faible, son rythme d'apprentissage n'est pas le même. Il va se noyer. (Mme Lajoie)

Les conditions du bon usage des devoirs scolaires, propres à l'élève, sont, disent les enseignants rencontrés, directement liées à leur rapport à l'école et à la réussite scolaire. Ces “ rapports à ” sont intimement dépendants des rapports des familles au monde scolaire et à l'idée qu'ils se font de la réussite éducative. Les différents dispositifs mis en place en Europe et en Amérique du Nord pour prévenir le décrochage scolaire

tentent de pallier le désengagement de l'élève vis-à-vis de l'école. Ils cherchent à impliquer les parents afin d'améliorer les relations École-famille, considérant que la qualité de ces liens impacte le rapport de l'élève à l'école et contribue ainsi à sa réussite scolaire (Epstein, 1992; Epstein & Salinas, 2004; Poncelet, Pelt, Dierendonck, Mancuso et Kerger, 2013). Ce changement de regard et son application sont soulignés également par plusieurs auteurs (Asdih, 2012; Charlot et Rochex, 1996; Maubant et Leclerc, 2008). Pour Asdih (2012), les effets d'une collaboration enseignants-parents dépendent prioritairement de leurs représentations et de leurs idéologies sous-jacentes.

Je demande aux parents de suivre, de regarder dans l'agenda ce qui est demandé au niveau des devoirs et leçons. Ils peuvent apporter un support (Mme Lajoie).

Les [parents] qui disent que c'est trop [de devoirs], c'est peut-être parce que parce l'enfant peut faire autre chose à la place de travailler, de faire son devoir. (M. Grilly)

Nous voyons que les enseignants considèrent que l'engagement des parents dans l'activité des devoirs et plus généralement dans leur engagement dans le travail scolaire dépend de leur rapport à l'école et à la réussite éducative. Dans la perspective d'user de manière plus efficace des devoirs comme activité scolaire, les enseignants rencontrés estiment que cela passe par un engagement fort des parents, elle-même découlant d'un rapport positif au monde scolaire.

Dans la mesure où les conditions de réussite des devoirs scolaires visent l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages, nous pouvons dire que la pédagogie souhaitée ici par les enseignants rencontrés relève du processus apprendre. Il s'agit de prendre en considération le fait que les devoirs scolaires doivent être des opportunités pour, d'une part, vérifier le rapport autonome des élèves à l'égard du travail scolaire et, d'autre part, renforcer cette finalité de prise en charge responsable par l'élève des tâches qu'il doit faire et des productions qu'il doit "livrer".

4.5. Devoirs scolaires : opportunité de prolonger des situations d'enseignement-apprentissage

Houssaye (2000, 2009, 2014, 2015) réfère à la relation enseignant-savoir la manière dont l'enseignant gère son propre savoir pour que l'élève se l'approprié et l'applique (Meirieu, 2004). Ce sont les actions, les pratiques que l'enseignant met en œuvre en classe dans la transmission du savoir. Ces pratiques se matérialisent en contexte de devoirs scolaire où l'élève applique ce qu'il a appris.

Je prépare un devoir en général en fonction de ce que j'ai montré comme leçon. Je vise l'ensemble [des élèves]. Pour ceux qui ont la misère, là, il faut que je les prenne à part pour faire du face à face (Mme Beauchemin)

On va chercher une pratique supplémentaire, on va chercher différents types d'exercices en faisant nos devoirs (Mme Myrthe)

C'est la suite de ce qu'on a fait en classe. C'est des notions déjà apprises en classe suite de ce qu'on a étudié en classe, tout simplement une pratique de ce qu'on a déjà enseigné (M. Grilly)

Ainsi, l'activité des devoirs scolaires est pensée comme une suite d'activités réalisées en classe. Dès lors, la finalité des devoirs scolaires vise à poursuivre, enrichir, compléter, revenir sur les activités précédentes. Ce sont donc les activités précédentes qui déterminent la visée intrinsèque des devoirs scolaires. Mais le processus incarnant la pédagogie développée en classe par l'enseignant est-il identique au processus constitutif de l'activité des devoirs scolaires ?

Nous pourrions répondre ici que le choix du processus reflétant la pédagogie privilégiée par l'enseignant oscille entre le processus enseigner, du côté du processus apprendre et le processus apprendre, du côté du processus former. Pour soutenir le premier choix, nous relevons que des enseignants évoquent des leçons faites en classe. Pour soutenir le second processus, des enseignants font référence explicitement au terme

d'apprentissage. Il s'agirait ici, pour l'enseignant, d'aider les élèves à apprendre, ce qui a été proposé en classe, au travers des devoirs scolaires. L'activité des devoirs scolaires serait ainsi le prolongement d'autres activités d'enseignement-apprentissage. En envisageant ces deux hypothèses, nous nous situons dans le processus enseigner, pensé du côté de l'apprendre. Mais peut-on considérer que s'il y a prolongement des activités d'enseignement-apprentissage entre la classe et le hors classe, il y a forcément prolongement du processus enseigner et de la pédagogie qui l'incarne ? Autrement dit, l'activité proposée aux élèves est-elle nécessairement en cohérence avec le processus dont l'enseignant se réclame ?

4.6. Évaluation : une pratique transversale aux différentes situations éducatives et aux différentes activités d'enseignement-apprentissage

L'évaluation des élèves est une pratique quasi quotidienne évoquée par les enseignants. Il est un acte majeur de la vie de l'établissement secondaire. Depuis la réforme éducative des années 2000, toutes les situations éducatives se doivent d'être des situations d'enseignement créant les conditions de l'apprentissage des élèves. À cet égard, l'évaluation des élèves est envisagée comme un outil de régulation des modalités d'enseignement et d'apprentissage (Bressoux, 2008 ; Hameline, 2005 ; Houssaye, 1999, 2015; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004). Mais évalue-t-on les élèves, les activités demandées, les apprentissages, les savoirs acquis, les compétences attendues ? De la réponse à ces questions dépend sans doute la manière dont l'enseignant pense sa pédagogie ? Les pratiques évaluatives semblent déterminer le choix du processus constitutif de la situation éducative imaginée par l'enseignant. La Loi sur l'instruction publique (Québec, 2014) fournit une réponse. Elle fait obligation aux enseignants d'évaluer les acquis des élèves. Cette loi invite les enseignants à évaluer les acquis (savoirs, compétences) avant d'évaluer les apprentissages.

Les conceptions des pratiques évaluatives détermineraient ainsi les conceptions de la pédagogie qui se réclamerait ici du processus enseigner, dans la mesure où le savoir est la finalité même de l'enseignement. Dès lors, les activités scolaires proposées aux élèves visent à faire acquérir des savoirs. Les activités des devoirs ont-elles le même but ?

Les enseignants participants à cette recherche estiment que l'évaluation des devoirs s'avère nécessaire étant donné que l'évaluation des situations d'enseignement-apprentissage est une constante et une obligation présente dans leur mandat et dans leurs pratiques (Québec, 2014). En d'autres termes, chaque enseignant est responsable de sa classe. Il doit directement rendre des comptes à son institution et à la société qui le mandate pour offrir un service éducatif. Les devoirs scolaires sont considérés par eux comme une activité d'enseignement-apprentissage à part entière.

Je trouve que c'est un moyen aussi pour l'enseignant de juger si la matière est passée, si le jeune a besoin d'explications supplémentaires. On ne peut pas vivre sans ça [les devoirs] malgré toute la technologie et tout ce qui est à notre portée. (Mme Lavertu)

[L'évaluation se fait par] des questions semblables, des mini-tests, des mini-quiz, rapides de 10 minutes, puis je vérifie et ça compte. (M. Grilly)

Je prépare [les devoirs] toujours en fonction des niveaux [des élèves]. Donc c'est possible que pour un enfant on lui dise : toi, tu vas travailler cette partie, ou tu t'arrêtes là ; et pour d'autres enfants, on va leur demander une tâche supplémentaire. (Mme Lajoie).

L'analyse de ces propos révèle deux aspects des pratiques enseignantes telles qu'elle s'exprime au travers de l'analyse des conceptions des devoirs scolaires. Cette activité est d'abord et avant tout une occasion de vérifier si : 1. La matière, autrement dit, les éléments disciplinaires sont acquis. 2. Le " passage " de cette matière de l'enseignant vers l'élève est effectif, c'est-à-dire si la transmission s'est opérée.

Dans les deux cas, l'enseignant déclare vérifier, grâce aux devoirs, si l'acquisition d'éléments de la matière est faite. S'agit-il de savoirs, de compétences, de techniques, d'outils ou de démarches ? Cela n'est pas précisé, mais nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignant connaît la matière qu'il enseigne et les éléments qui la constituent. Dans la mesure où les nouveaux programmes depuis les années 2000 au Québec sont élaborés selon l'approche par compétence, s'il y a entreprise de vérification d'acquis, c'est bien *a priori* de compétences dont on parle ici.

Non seulement les devoirs servent à vérifier, au travers de pratiques évaluatives, l'acquisition de compétences disciplinaires, mais cette acquisition doit se faire sur le principe du passage, autrement dit d'une transmission entre l'enseignant et l'élève. L'activité des devoirs scolaires est donc bien identifiée comme une activité exprimant une conception de la pédagogie résolument orientée vers le processus enseigner.

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Gouvernement du Québec, cité par Legendre (2005), l'évaluation est une « démarche permettant de porter un jugement, à partir des normes ou des critères établis, sur la valeur d'une situation, en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (p. 630). Dans cette recherche, l'évaluation des devoirs renvoie à une pratique de jugement des habiletés des élèves, mais aussi d'une pratique de vérification d'acquis. L'enseignant peut vérifier l'acquisition de connaissances, de savoirs, de compétences ou vérifier la maîtrise d'habiletés comportementales.

4.7. Devoirs sous les projecteurs d'une évaluation formative ou sommative, à mi-chemin entre ENSEIGNER, FORMER et APPRENDRE

L'évaluation est au cœur des pratiques enseignantes. Elle peut être diagnostique, sommative ou formative. Différents auteurs définissent ces trois qualificatifs de la manière suivante :

L'évaluation diagnostique est (Legendre, 2005):

Un mode d'évaluation qui a pour but d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet (style cognitif, style d'apprentissage, intérêt, motivation, maîtrise des préalables, etc.) et de l'environnement pédagogique, lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage (p. 640).

L'évaluation formative est, pour Scallon (1999) cité par le même auteur :

Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés (p. 643).

En effet, elle consiste à évaluer la compréhension des élèves (Marcoux et Crahay, 2008 ; Martini, 2011) par rapport à la matière enseignée. Elle permet aussi à l'enseignant d'ajuster son enseignement en vue de faciliter l'assimilation ou la compréhension de la matière.

L'évaluation sommative est, selon Legendre (2005) une :

Évaluation, effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'études ou, encore, à la suite d'apprentissages extrascolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives, entre autres, au passage à la classe supérieure, à la sanction des études, à la reconnaissance des acquis expérimentiels (p. 648).

Habituellement, l'évaluation sommative se fait à la fin d'un module, d'un chapitre ou d'une période bien déterminée. Nous avons vu combien, selon les enseignants rencontrés, l'évaluation des devoirs avait pour but de vérifier l'acquisition des éléments de la discipline ou de la matière enseignée. Mais le type d'évaluation que l'on retient

pour évaluer les devoirs peut exprimer aussi comment on pense cette activité dans une planification d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, les devoirs seront-ils évalués selon une perspective diagnostique, formative ou sommative ? Si des devoirs scolaires sont demandés aux élèves dès le début de l'année scolaire, dans une perspective diagnostique, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignant les prescrit à des fins de se doter rapidement d'éléments sur l'élève et plus généralement sur la classe.

Si des devoirs sont proposés avec l'intention de les évaluer selon une perspective formative, nous pourrions considérer qu'ils servent un projet d'enseignement-apprentissage. Enfin, si l'évaluation des devoirs s'inscrit dans une évaluation sommative, alors cette activité des devoirs constitue un exercice évalué au même titre que d'autres exercices réalisés en classe. Selon les enseignants, cette troisième situation renvoie aux devoirs "à la maison" qui, généralement, ne sont pas évalués selon les mêmes critères et selon le même barème que les exercices faits en classe. L'enseignant sera enclin à prendre en compte les aides éventuelles des parents ou de tiers intervenants. L'élève disposera davantage de temps et la possibilité de recourir à des supports comme Internet, des encyclopédies... Or, l'évaluation sommative des devoirs ne semble pas retenue par la grande majorité des enseignants que nous avons rencontrés. Ils considèrent que les devoirs doivent s'inscrire comme une activité réclamant du temps pour être certain que les objectifs d'enseignement-apprentissage sont atteints.

Le but c'est d'évaluer la façon dont les élèves sont capables ultimement de bien s'exprimer, d'utiliser les bonnes ressources, donc à travers le nombre de reprises que l'élève a pu faire pour arriver à un travail, oui, ça peut être évalué. Le devoir va plus servir à l'amener à pouvoir maîtriser des choses, mais le jeune va avoir eu du temps en classe aussi pour le faire. (Mme Lachapelle).

L'activité des devoirs scolaires est présentée ici comme une activité d'enseignement-apprentissage. À cet égard, c'est une activité qui doit s'installer dans une temporalité suffisamment longue pour créer des conditions favorables aux apprentissages

des élèves. Les devoirs scolaires permettraient ainsi aux élèves de prendre le temps d'apprendre (au sens où l'apprentissage est la maîtrise de savoirs, de compétences, de techniques...), de revenir sur des étapes nécessaires à cet apprentissage, étapes sont aussi envisagées comme des prolongements d'autres étapes faites en classe.

4.8. Activité des devoirs dans la planification didactique et pédagogique

Quels sont le sens, la place et la fonction des devoirs dans la pratique pédagogique des enseignants, dans la planification didactique et comment sont pensés devoirs et apprentissages des élèves ? Une enseignante de français insiste sur l'importance de donner des devoirs sans tenir compte du sens que l'élève leur attribue. Une autre insiste sur la nécessité d'adapter les devoirs en fonction des difficultés des élèves :

Les devoirs, c'est nous qui savons c'est quoi pour [les élèves]. Et puis si [les jeunes] disent que ça ne sert à rien, peut-être oserais-je dire que certains enseignants ne les utilisent pas à bon escient, ne font jamais un retour sur les devoirs, ne les comptent pas, ne leur donnent pas un sens... [Les devoirs], c'est essentiel. (Mme Lavertu)

Si j'ai une classe avec des difficultés d'apprentissage, je vais adapter mon devoir. Au lieu de leur donner cinq numéros, je vais leur en donner trois, et avec un petit peu d'indices. Mais en temps normal, tout le monde a le même devoir dans la classe. (Mme Flagrance)

Ces enseignantes considèrent donc que l'activité des devoirs scolaires doit être pensée comme une activité pleinement intégrée à la planification didactico-pédagogique. Dès lors, nous pouvons admettre que la pédagogie constitutive de cette planification imprègne la pédagogie telle qu'elle est pensée et mise en œuvre au travers de l'activité des devoirs scolaires.

Un jeune qui a un problème avec le devoir, et bien le devoir de l'enseignant sera de prendre ce jeune en mise à jour, de l'aider individuellement par la suite, parce qu'on ne peut pas toujours aider trente-six élèves en même temps ... Il y a un moyen plutôt que de faire des devoirs tous les soirs chez eux, accorder plutôt un 20 minutes du cours à un devoir en classe. (Mme Lavertu)

Je les convoque en mise à jour, souvent c'est en ce moment-là qu'ils débloquent. Quand on est juste quatre, cinq à discuter d'un sujet, puis il en a un qui comprend puis qui lui va expliquer à l'autre (Mme Croyance).

Je regarde, qui est faible, qui est fort. J'essaie de les asseoir ... avec les affinités et les différents caractères. Souvent je place un fort et un faible ensemble... En ce moment-là, ils peuvent se poser des questions, il peut y avoir une forme d'entraide (Mme Croyance).

Je regarde les notes, je regarde les forces. Si j'ai un élève qui est fort en lecture faible en écriture, je peux les mettre ensemble... Puis ceux qui sont vraiment plus faibles, eux, j'ai des bureaux qui sont vraiment plus près de moi, là où je suis capable, sans même me lever, sans même que les autres s'en rendent compte, je suis capable de les aider (Mme Croyance).

Les enseignants rencontrés définissent les devoirs scolaires par rapport à la finalité qu'ils leur confèrent. Ainsi, si la finalité des devoirs est de favoriser l'aide à l'élève, de l'accompagner dans la réussite de ses activités, alors, la question même des devoirs devient secondaire. Ici, c'est comme si les devoirs étaient pour les enseignants une occasion de réinterroger leur pédagogie, le sens de celle-ci, sans doute aussi son efficacité. Certains enseignants rencontrés prévoient même l'arrêt des devoirs si le recentrage de leur pédagogie vers une finalité d'aide et de soutien à l'élève se met en place dans la classe.

Ce qui est problématique pour certains enseignants rencontrés, c'est moins l'intérêt ou la prescription de devoirs, mais davantage l'efficacité de leur pédagogie. Dans cette perspective, l'activité des devoirs scolaires est, elle-même, problématique. Elle est source ou révèle des difficultés scolaires voire des difficultés d'apprentissage. Les devoirs ne sont plus ici des temps de remédiation aux difficultés scolaires des élèves, mais davantage des sources de difficultés. Ces enseignants semblent se résigner à l'idée que les devoirs scolaires, notamment pour les élèves en difficulté, ne servent à rien si ce n'est à les enfermer un peu plus dans leurs différentes problématiques d'apprentissage.

Ces propos laissent croire donc que les conceptions des devoirs scolaires révèlent une conception de la pédagogie, à mi-chemin entre une pédagogie finalisée par le processus apprendre et une pédagogie centrée sur le processus former qui accorde une place prépondérante à la relation éducative enseignant-élève. Dans cette perspective, ces enseignants semblent souhaiter que cette pédagogie de la relation remédiation soit l'exclusivité des enseignants. En effet, ils appellent de leur vœu le fait que ces activités d'aide et de soutien se réalisent en classe.

D'autres enseignants rencontrés situent les devoirs comme une activité non primordiale. Ils estiment que ce qui compte, c'est avant tout ce qui se fait en classe. La qualité de la planification, la qualité de la gestion de classe, la bonne maîtrise du temps, l'existence ou non de travaux interdisciplinaires sont des dimensions plus importantes que de savoir si la planification comporte ou non une activité de devoirs. En disant cela, les enseignants visent deux objectifs : situer l'évaluation implicite de leur enseignement sur le terrain de la qualité de la planification didactico-pédagogique et envisager que les devoirs soient une activité secondaire soit aussi une activité dont on pourrait se passer si et seulement si on était certain que les objectifs constitutifs de la planification ont été atteints.

On pourrait même accorder une période de devoirs et d'aide aux devoirs, pour lui pour assurer sa propre réussite... Le secret est de gérer

[les devoirs]; éliminer [les devoirs], c'est tuer l'enseignement. (Mme Lavertu)

Il n'y a pas constamment de devoirs, si on a le temps de faire des choses en classe (M. Lachance).

Juste avoir du temps de rencontre [entre enseignants] où on a peut-être un sujet à discuter [des devoirs] (Mme Croyance)

Ce qu'on fait pour un devoir ponctuel sur quelque chose là en particulier, il va avoir la semaine pour le réaliser, pour qu'il puisse avoir le temps de poser des questions, de revenir en classe avec ça... Permettre aux jeunes d'arranger les choses comme ils veulent (Mme Lachapelle).

[Le devoir], il faut que ça soit transférable dans la vie de tous les jours. (M. Lachance)

Pour les élèves vraiment faibles, ce n'est pas la quantité qui compte c'est la qualité. (M. Comte)

Je vais adapter mon devoir. (Mme Flagrance)

[dire aux élèves]: Noter qu'est-ce que tu n'as pas compris. Est-ce qu'il y a des éléments non compris dans la question ? Est-ce que c'est la consigne [mal comprise] ? Est-ce que c'est la façon de l'exécuter ? (Mme Croyance)

Les enseignants disent ce qu'ils entendent par qualité de la planification. Ils rapprochent d'ailleurs le temps de la planification de celui de l'acte d'enseignement en classe. *In fine*, l'activité des devoirs est identifiée au même titre que d'autres activités scolaires faites en classe. À cet égard, toutes les activités scolaires doivent satisfaire à différents indicateurs de qualité : donner sens à l'activité, adapter chaque activité aux profils d'apprentissage des élèves, attribuer le temps nécessaire à la réalisation de l'activité, identifier avec l'élève les zones de difficulté dans la réalisation de l'activité.

L'évocation des devoirs scolaires comme une activité scolaire à part entière laisse penser que les conceptions des devoirs scolaires révèlent l'adoption d'une pédagogie centrée sur le processus enseigner. L'ensemble des activités scolaires proposées aux élèves est des tâches planifiées qui permettent à l'enseignant d'atteindre ses objectifs.

De la nature et du sens de ces objectifs dépendra la finalité de sa pédagogie, le plus souvent centrée sur le processus enseigner, mais pouvant glisser temporairement vers le processus former, si la relation éducative est un préalable à la réussite des activités imposées ou vers le processus apprendre si in fine l'enseignant vise l'autonomie de l'élève.

4.9. Devoirs scolaires comme éclairage sur le regard porté sur l'élève

Les regards que les enseignants portent sur leurs élèves ont-ils un impact sur les conceptions des devoirs scolaires ? Ou les conceptions des devoirs scolaires expriment-elles, chez les enseignants, leurs représentations des élèves ? En parlant des élèves, les enseignants rencontrés parlent aussi du contexte familial dans lequel vivent ces élèves. Nous pouvons penser que pour bon nombre d'enseignants, la famille constitue un facteur plus ou moins favorable à la réalisation des activités scolaires dont les devoirs font partie.

Je ne peux jamais donner des devoirs et leçons qui nécessitent l'aide d'un adulte, parce que, dans ma réalité, la plupart de mes adolescents ont des familles où on ne parle pas du tout français (Mme Lajoie).

Puis les parents bien des fois ne sont même pas eux-mêmes en mesure d'aider les enfants. Dans le fond, l'enfant se retrouve sans ressource (Mme Lachapelle).

Nous observons ici que l'activité des devoirs est potentiellement une activité à risque pour les élèves. En effet, prescrire des devoirs, c'est explicitement admettre qu'une telle activité réclame un accompagnement ou un soutien d'un tiers intervenant, en l'occurrence ici un adulte. Si l'on admet que d'une part, certaines familles ne sont pas en mesure d'apporter ce soutien pour différentes raisons et que, d'autre part, certaines familles ne maîtrisent pas le français, cela fait des devoirs une activité favorisant voire amplifiant les inégalités sociales et scolaires. Afin d'éviter cela, les enseignants rencontrés invoquent cette réalité pour ne pas prescrire de devoirs.

Mais nous pouvons nous interroger sur le fait que d'autres familles, qu'il y ait prescription de devoirs ou non, pourraient souhaiter que les élèves aient des devoirs à réaliser. Dans cette perspective, ces familles ne seraient-elles pas encouragées à, d'elles-mêmes, mettre en place des activités hors l'école visant les mêmes objectifs que les devoirs scolaires.

4.10. Attentes des enseignants et des élèves

De prime abord, par rapport au programme de formation (Québec, 2005), l'élève acquiert des connaissances qu'il apprend à utiliser de la bonne façon et dans un contexte approprié (définition d'une compétence disciplinaire, p. 4). À ceci, il faut ajouter la connaissance et la maîtrise de différentes démarches méthodologiques à laquelle l'enseignant a recours lorsqu'il dispense ses cours ou qu'il donne un devoir.

Il y a des élèves qui aiment travailler. Les exercices supplémentaires... c'est pour les élèves qui veulent avoir une note entre 90 et 100 pour 100. (M. Grilly)

Je vous dirais que notre groupe d'élèves a été très sérieux dans les devoirs et leçons, dans le travail, dans les évaluations de fin d'année... ça donne même des résultats intéressants. (Mme Lajoie)

Les devoirs font partie des apprentissages parce qu'on va chercher une pratique supplémentaire. Il faut qu'ils apprennent à être responsables de leurs apprentissages en faisant les devoirs, ça contribue à l'apprentissage, c'est sûr. (Mme Lavertu)

Les conceptions des devoirs scolaires sont imprégnées des conceptions du “ bon élève ”. Le rapport de l'élève à cette activité est annonciateur, nous disent les enseignants rencontrés, de leur réussite actuelle et future. Plus les élèves sont engagés dans cette activité, plus la perception qu'ont les enseignants de ces élèves est bonne. Nous pouvons même affirmer que l'engagement des élèves dans l'activité des devoirs impacte ses résultats, comme si les enseignants intégraient cette compétence voire cette valeur d'engagement dans l'évaluation des élèves. Ainsi, l'enseignant imprègne le regard des élèves sur les valeurs de l'école en tant que facteur de réussite scolaire et sociale. En d'autres termes, les perceptions que les élèves se font des devoirs scolaires dépendent de leur façon de comprendre le sens et les valeurs de l'école.

Ce sens et ces valeurs sont impactés par les rapports des enseignants et des familles à l'école. Nous pouvons faire l'hypothèse enfin que ces “ rapports à ” affectent les conceptions de l'école et les conceptions de la réussite scolaire.

Les devoirs scolaires restent absolument indispensables. Et ils ont une raison d'être. Ils sont nécessaires pour plusieurs raisons. Une des premières, pour moi, c'est pour que le jeune puisse vérifier s'il a compris, de retravailler par lui-même, se réquisitionner et de retourner à l'enseignant pour avoir vraiment une vision complète de ce qui s'est passé dans un cours en classe (Mme Lavertu).

L'année passée, j'avais sept ou huit élèves sous scolarisés... Le travail à la maison, les devoirs et leçons, c'est très difficile. Ils ont de la difficulté à faire une journée complète en classe. (Mme Lajoie)

[Que le devoir] soit fait et bien fait. [...] moi j'ai une information importante sur certains concepts ; si ce n'est pas fait, c'est un devoir non fait. C'est important, il faut que ce soit fait, que ce soit bien fait.

(M. Comte)

Lorsque les enseignants sont interrogés sur le sens des devoirs scolaires, ils pointent essentiellement trois finalités : la finalité de l'apprentissage, la finalité de la réussite scolaire, la finalité de l'excellence scolaire. Les devoirs scolaires constituent donc en premier lieu une activité d'enseignement-apprentissage. Cette activité est un complément d'autres activités d'enseignement-apprentissage faites en classe. La seconde finalité est celle de la réussite scolaire. Des enseignants rencontrés rappellent combien les devoirs scolaires ajoutent à la difficulté que constitue un ensemble d'activités d'enseignement-apprentissage réalisées en classe. Ils soulignent combien les devoirs scolaires prolongent la journée de classe, ce qui semble être paradoxal pour les enseignants de notre échantillon, notamment parce qu'ils décrivent les difficultés de certains élèves et leur sous-scolarisation. Enfin, troisième finalité des devoirs scolaires, celle de l'excellence scolaire. Ces enseignants évoquent le fait que les attentes à l'égard des devoirs doivent être similaires aux attentes à l'égard d'autres activités scolaires réalisées en classe. Pour ces enseignants, les exigences doivent être identiques.

Cette remarque tend à affirmer que les devoirs scolaires ne peuvent être considérés comme une activité secondaire, mais, bien au contraire, être pris au sérieux, tant par les élèves que par leurs parents.

Les conceptions des devoirs scolaires visant à faire de cette activité une activité d'enseignement-apprentissage soulignent combien celle-ci devrait permettre à l'élève de développer des stratégies que nous pourrions appeler métacognitives. En effet, la réalisation des devoirs permet à l'élève de revenir, par une démarche d'analyse réflexive, sur la construction de sa pensée à l'oeuvre dans la conduite d'une activité.

Ce travail réflexif est du ressort de l'élève. Si certains enseignants considèrent qu'ils peuvent favoriser cette réflexivité, ils estiment aussi que seul l'élève est en mesure de le faire. Les parents ne sont pas identifiés comme des acteurs éducatifs susceptibles de contribuer au développement de stratégies métacognitives.

Alors on peut schématiser ce que l'on connaît sur une matière et y mettre aussi des points d'interrogation sur ce qu'on ne connaît pas. Et ça permet aussi au jeune d'organiser sa pensée, d'organiser ses idées, lui montrer d'utiliser des schémas, des picots (M. Lachance).

Je ne peux me fier sur l'aide des parents pour faire une recherche ou quoi que ce soit. Ce sont les enfants tout seuls qui font les devoirs (Mme Lajoie).

[Les élèves] doivent à la maison prendre un peu de temps, faire un peu de recul, puis revoir ce qu'on a fait en classe, réviser tout ça et puis mettre en pratique et voir ce qu'ils ont retenu d'une autre façon. (Mme Beauchemin)

Les devoirs scolaires constituent donc une activité qui engage l'élève, qui repose aussi sur sa capacité à conduire de manière autonome les productions demandées. Cette réalité confirme ce que nous exprimions précédemment à savoir que les devoirs scolaires favoriseraient les élèves qui sont déjà en mesure de travailler, seuls, de manière autonome, sans aide, sans soutien particulier.

L'activité des devoirs scolaires comme facteur d'amplification des conditions de la réussite scolaire, voici un constat confirmant que l'école produit en son sein les inégalités scolaires dans la mesure où elle ne tient pas compte des préacquis des élèves. Enfin, l'activité des devoirs scolaires constitue aussi une occasion pour l'enseignant de repérer certaines valeurs attendues chez les élèves : la recherche de l'excellence académique, l'adoption des signes distinctifs de l'excellence scolaire, l'engagement et la persévérance...

[Les devoirs], c'est la suite de ce qu'on a fait en classe..., une suite de ce qu'on a étudié en classe, tout simplement une pratique de ce qu'on a déjà enseigné... Mais éventuellement, pour certains élèves qui sont plus persévérants, essayer de les inciter à découvrir de nouvelles notions.

(M. Grilly)

Certains enseignants insistent pour dire combien l'activité des devoirs scolaires constitue une occasion de repérer l'élève idéal. Cet élève idéal doit être studieux, rigoureux, autonome, engagé, persévérant. Les conceptions des devoirs scolaires mettent en évidence les conceptions de l'élève idéal, autrement dit du bon élève.

Nous avons pu voir dans l'analyse de ces différents propos combien les conceptions des devoirs scolaires nous informent sur les conceptions de la pédagogie : une pédagogie au service principalement d'une visée d'enseignement-apprentissage prenant appui sur le processus enseigner, mais du côté former, dans la mesure où ce qui compte ici, c'est bien l'élève dans sa capacité à se soumettre à la forme attendue par l'enseignant.

4.11. Conceptions de la pédagogie à partir d'une lecture collaborative des devoirs scolaires

Les enseignants rencontrés déclarent attendre de l'activité des devoirs scolaires qu'elle offre une opportunité de développer une collaboration entre eux et des tiers éducatifs (professionnels ou non).

L'une des fonctions des devoirs scolaires identifiées par les enseignants est celle de favoriser une certaine forme de communication avec les parents. En effet, les devoirs contribuent à établir le lien entre la famille et l'école (Bacon & Deslandes, 2004). À la lumière de ces attentes, les devoirs scolaires, quel que soit la forme qu'ils prennent et quel que soit leur finalité (devoirs de pratique, devoirs de prolongement, devoirs de

préparation, devoirs créatifs) (Cooper, 2007) invite à un recours à plusieurs éducateurs ou intervenants éducatifs. Si l'on met de côté les devoirs réalisés par des élèves en capacité d'autonomie, les devoirs pour qu'ils soient faits et qu'ils correspondent aux exigences fixées par l'enseignant, se doivent d'être supervisés et accompagnés. Or cette supervision ou cet accompagnement souhaités, voire imposés impactent-ils les conceptions de la pédagogie ?

A contrario, nous faisons l'hypothèse que les conceptions de la pédagogie imprègnent les conceptions des pratiques de supervision et d'accompagnement. Autrement dit, si la pédagogie met en avant le processus enseigner, il est probable que l'accompagnement ou la supervision de l'activité des devoirs scolaires relèvera du même processus, même si l'on peut penser que la prise en compte des caractéristiques et des problématiques individuelles de l'élève conduiront à ce que ce processus enseigner se pense dans une perspective de laisser se déployer le processus former. Dans cette perspective, et dans cette demande d'une collaboration avec des tiers intervenants, l'analyse des dires des enseignants pourrait mettre en évidence une conception de la pédagogie centrée sur le processus enseigner du côté former. Cela serait cohérent avec d'autres dires dont nous avons parlé précédemment qui dressent les caractéristiques des devoirs scolaires, les attributs d'un devoir scolaire idéal : son caractère obligatoire et imposée, son inscription dans un temps souple, néanmoins contraint, un prolongement des activités faites en classe, une évaluation sommative.

Si les devoirs scolaires sont pensés comme des opportunités de favoriser chez l'élève une analyse réflexive et rétrospective sur son travail et sur les moyens qu'il convoque pour atteindre les objectifs et les exigences de cette activité, alors nous pouvons considérer que l'une des caractéristiques de la pédagogie pensée à propos des devoirs scolaires relève du processus enseigner du côté apprendre. Tout dépendra de ce qui est privilégié par l'enseignant. Si c'est sa relation avec l'élève, la pédagogie prenant appui sur le processus enseigner s'orientera vers le processus former. Dès lors, les pratiques de supervision et d'accompagnement sont au service de cette finalité.

Si le but est de favoriser l'autonomie de l'élève, alors, la pédagogie tout en étant ancrée dans le processus enseigner s'orientera vers le processus apprendre. Les devoirs scolaires pourront aussi dès lors intégrer des évaluations formatives visant à aider l'élève à conscientiser ses démarches voire ses processus mentaux. La présence de professionnels comme des orthopédagogues, dans la mesure où ils interviennent comme tiers intervenants dans la réalisation des devoirs scolaires pourraient être identifiés comme des facilitateurs au déploiement d'une pédagogie fondée sur le processus enseigner du côté apprendre. L'orthopédagogue serait ainsi identifié comme un spécialiste des apprentissages. A contrario, si le tiers intervenant dispose d'une expertise relationnelle et une compétence en médiation, alors cela peut permettre d'appuyer une pédagogie centrée sur le processus enseigner du côté former.

4.12. Qui sont ces tiers intervenants œuvrant dans la supervision ou l'accompagnement de l'activité des devoirs scolaires ?

Le premier type de collaboration enseignant-tiers intervenant peut d'abord renvoyer à d'autres enseignants de l'école. La concertation entre enseignants au sein d'une même école est considérée comme très importante, non seulement par les enseignants eux-mêmes, mais aussi par les textes officiels (CSE, 2008, Québec, 2009). Pour favoriser cette collaboration-concertation, les horaires de devoirs sont à élaborer en début d'année. Ceux-ci indiqueront aux enseignants le temps et les soirs réservés à leur matière dans une grille de répartition des devoirs. Une telle planification est fortement encouragée. Il s'agit de favoriser des concertations au service de l'élève, mais aussi au service de chaque enseignant dans son activité didactico-pédagogique. Mais peut-on parler ici d'aide aux devoirs ? Sans doute pas, dans la mesure où la collaboration est organisée au sein même de l'équipe éducative. Elle n'est pas pensée *a priori* comme un appoint ou une aide en appui aux enseignants prescripteurs de devoirs. La collaboration demeure ici une collaboration intraenseignante.

Le second type de collaboration enseignant-tiers intervenant éducatif correspond pleinement à l'esprit de la collaboration École-famille, tel que fixé par les textes officiels. Il apparaît important d'identifier les attentes voire les besoins des parents relativement aux devoirs et aux leçons ainsi que leurs attentes à l'égard des enseignants et *vice versa*. Cette collaboration enseignants-parents pour qu'elle réussisse repose sur une cohérence dans les attentes et sur une intercompréhension (Belot, 2011; Deslandes & Rousseau, 2007).

On sait que les parents aiment ça [les devoirs]. Puis une des questions aux rencontres des parents : Est-ce que vous donnez des devoirs ? Les parents sont accrochés après ça. (Mme Lachapelle)

Certains parents m'ont demandé des devoirs supplémentaires, mais il y en a d'autres qui prétendaient que c'est trop. (M. Grilly)

Mais je pense qu'il y a beaucoup de profs qui donnent des devoirs justement pour faire plaisir aux parents. (M. Lachance)

Les parents sont là juste pour être sûrs que les devoirs soient faits (Mme Beauchemin).

Je m'attends à ce que les parents suivent et signent tous les documents que je demande d'être signés. (Mme Lajoie)

[Certains parents disent] : mon jeune étant rendu au secondaire, c'est le temps d'être autonome. (M. Comte)

Les enseignants rencontrés considèrent que les parents ont globalement un rapport positif à l'égard des devoirs scolaires. Certains parents, nous dit-on, considèrent même que la prescription de devoirs scolaires constitue un indicateur de qualité de l'enseignement voire une caractéristique de l'enseignant idéal. Certains enseignants estiment aussi que la prescription des devoirs pourrait être aussi une condition de la mise en place d'une relation de qualité entre enseignants et parents. Mais ces enseignants exigent de la part des parents un plein engagement dans la réalisation des devoirs

scolaires. Enfin des enseignants soulignent que des parents les alertent sur le fait de ne plus prescrire des devoirs scolaires au secondaire ou pour le moins de ne pas les rendre obligatoires et faire confiance à l'engagement et à l'autonomie de l'élève.

4.13. Que pensent les enseignants de ce qu'attendent les parents à l'égard des devoirs scolaires ?

Les enseignants rencontrés déclinent la problématique de la collaboration École-famille dans le contexte particulier des devoirs scolaires en indiquant les finalités de cette activité. Ces indications sont exprimées aussi en direction des parents. Si la finalité de l'activité des devoirs scolaires demeure celle de l'enseignement-apprentissage, alors les parents doivent accepter cet objectif et tout faire pour que l'élève accepte cette visée. Dans cette perspective, les enseignants attendent aussi des parents qu'ils supervisent l'évaluation des devoirs scolaires. En invitant les parents à s'impliquer dans la supervision évaluative de cette activité, les enseignants font le pari que cette supervision voire cette évaluation "à distance" des devoirs s'élargira à la question de la vérification des apprentissages. La problématique de l'apprentissage se trouve donc, chez les enseignants rencontrés, au cœur de leurs conceptions des devoirs scolaires. Cette activité est prescrite aux élèves à des fins de soutien à leur apprentissage. Les devoirs scolaires constituent une activité susceptible de créer les conditions de l'apprentissage des élèves.

Or cet apprentissage est défini comme un processus compréhensif. Autrement dit, pour les enseignants rencontrés, apprendre, c'est avant tout comprendre.

[Le devoir], c'est tout simplement une consolidation des apprentissages et je pense que l'élève doit être confortable devant cette tâche.
(M. Lachance)

On corrige tous les devoirs en classe... Après ça, ceux qui n'ont pas compris, après la classe, il faut qu'ils viennent en mise à jour. (Mme Flagrance)

Je prépare les devoirs pour consolider l'apprentissage de l'élève et pour m'assurer que l'élève apprend quelque chose au bout du compte. (M. Grilly)

Normalement quand on donne un devoir en plus de l'évaluer, c'est parce qu'on a déterminé que le jeune est en mesure de faire ce devoir-là... (Mme Lavertu).

La majorité de ceux qui ont des échecs n'a pas fait leurs devoirs ou pas fait au complet... (Mme Myrthe).

L'évaluation des devoirs scolaires semble moins porter sur la production réalisée par l'élève que sur les processus d'apprentissage qu'il a pu mettre en œuvre au travers de l'activité des devoirs scolaires.

4.14. Devoirs scolaires : une activité d'enseignement-apprentissage finalisée par un projet de compréhension

Ici nous retrouvons la correspondance étroite que tentent d'établir les enseignants entre activité et apprentissage (Maubant, 2013). Pour eux, il s'agit de faire et l'apprentissage se fera. Pour les enseignants, toute activité est porteuse d'apprentissages. Mais là où l'enseignant ne vérifie pas toujours si cet axiome est " vrai ", il ressort de cela que les enseignants qui prescrivent des devoirs scolaires pensent que le critère de réussite d'un devoir réside dans le fait de statuer sur la compréhension de l'élève. Donner des devoirs permettrait aux élèves de comprendre (enfin) ce qu'ils n'ont pas compris en classe. Les devoirs scolaires seraient ainsi une instance de contrôle et de vérification de la compréhension des élèves, davantage que de vérification et de contrôle de leurs apprentissages est très nécessaire parce qu'elle permet à l'enseignant de se rendre compte de l'évolution scolaire des élèves. Pour les enseignants rencontrés, il y aurait un lien entre enseignement, apprentissage et compréhension. Si l'on adopte le construit

d'enseignement-apprentissage, nous pouvons considérer que l'enseignement appelle, voire détermine l'apprentissage.

Sans doute parce que l'activité des devoirs incline à revenir sur les activités réalisées en classe et sur certains apprentissages considérés par l'élève ou par l'enseignant comme problématiques. Sans doute aussi parce que l'activité des devoirs peut conduire à élargir les temporalités. L'élève peut profiter de cette activité pour prendre le temps d'apprendre. Il ressort de l'analyse des dires des enseignants rencontrés que les devoirs sont bien une activité d'enseignement-apprentissage. Mais celle-ci confère tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage une vertu cardinale, celle de créer chez l'élève les conditions de sa compréhension. Enfin, les enseignants rencontrés continuent d'associer la réussite de l'activité demandée à l'élève dans le cadre des devoirs scolaires à sa réussite. Faire des devoirs scolaires est un gage de la réussite de l'élève.

Si nous interrogeons l'objet d'apprentissage constitutif des devoirs scolaires, les enseignants rencontrés évoquent différents types d'objets : des savoirs, certes, mais aussi des compétences, des attitudes comme l'écoute, des postures comme la persévérance, le rapport aux autres, le sens de l'effort, le respect des normes, le sens de responsabilité et du travail bien fait. Ainsi, au-delà des objets de savoir ou de compétence dont la liste figure dans le curriculum d'enseignement au secondaire, les enseignants rencontrés déclarent attribuer aux devoirs le moyen de vérifier que des savoirs sont bien acquis.

Et, aussi on dit aux enfants qu'ils doivent essayer de baigner dans le français à l'extérieur, donc de regarder la télévision en français, de faire des activités en français. Ça fait partie des devoirs. (Mme Lajoie)

Moi je leur dis : vous faites tous vos devoirs et je décide ce que je compte et ce que je ne compte pas. Je vais choisir tes meilleurs devoirs, je vais te donner même une chance de reprendre même les devoirs que tu as échoués. (Mme Lavertu)

J'ai décidé de bien commencer en ne vérifiant pas les devoirs étant en 4^e et 5^e secondaire. Je me suis dit qu'ils sont à un âge où il faut les responsabiliser davantage. (Mme Myrthe)

L'objectif des enseignants consistant à vérifier que les devoirs sont bien réalisés par les élèves se double d'un second objectif, celui de contrôler que des savoirs sont bien acquis et que la maîtrise des compétences attendues est bien effective. Pour appuyer ce double objectif, les enseignants annoncent que les devoirs seront évalués et que les résultats des évaluations seront intégrés dans les évaluations annuelles. Cet incitatif semble être efficace pour certains enseignants alors que d'autres estiment qu'il faut davantage faire confiance à la responsabilisation et à l'autonomie des élèves. Ici encore, nous percevons combien les conceptions des devoirs scolaires révèlent les conceptions de la pédagogie. Cette pédagogie s'appuie sur le processus enseigner tout en étant finalisé par des attentes sur le plan de l'apprentissage et de la compréhension.

4.15. Engagement des parents : une condition de faisabilité, voire de réussite des devoirs scolaires

Les pratiques d'éducation parentales sont des comportements par lesquels les parents traduisent leurs responsabilités éducatives, définies par un objectif spécifique et dans des buts de contrôle et de socialisation (Brown et Shrinidhi, 2008 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Spera (2005) a proposé une synthèse de plusieurs recherches qui ont mis en rapport entre les pratiques parentales et la réussite scolaire. Le chercheur inclut dans la définition des pratiques parentales cinq éléments (voir Tableau 13) comme l'engagement parental, le contrôle parental et les buts, les valeurs et les aspirations des parents. L'engagement parental consiste, entre autres, en une collaboration étroite parents-école pour la réalisation des devoirs ou pour la mise en place de dispositifs d'aide aux devoirs. Cet engagement ou cette collaboration a lieu à l'école ou à la maison par des messages téléphoniques, des messages dans l'agenda de l'élève. Pour que les devoirs scolaires servent l'objectif de réussite scolaire, il est essentiel, nous disent les recherches sur cette

question (Brown et Shrinidhi, 2008 ; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006 ; Spera, 2005), que les parents s'impliquent et participent aux activités scolaires et extrascolaires de leurs enfants.

Mon conjoint n'est pas un idiot..., il a été capable de bien réussir à l'école. Là, il dit : Une chance que tu es là – [Mon fils] faisait un travail de français – Je serais dans l'incapacité d'aider mon propre enfant si tu n'étais pas là. (Mme Lachapelle)

J'avais des élèves Roms qui ne venaient presque pas à l'école. ... Des six, sept élèves qui venaient de façon presque sporadique, où c'était une bataille constante au niveau de la direction, au niveau de la TES (Technicienne en éducation spécialisée), imaginez-vous le suivi des devoirs et des leçons. (Mme Lajoie)

Prendre le temps de s'asseoir avec son enfant et discuter de ce qu'il a fait de sa journée. On est des parents avant tout (Mme Croyance).

Donc le rôle du parent au niveau des devoirs : s'assurer que son enfant a compris... Ils se déresponsabilisent. (M. Comte)

J'essaie de les conscientiser, de les responsabiliser. Je pense qu'en faisant les devoirs, ils voient aussi d'autres façons d'appliquer la théorie. (Mme Myrthe)

Il faut que ça soit transférable dans la vie de tous les jours. (M. Lachance)

Les enseignants rencontrés déclarent leurs attentes à l'égard des parents en particulier en ce qui concerne les devoirs. Ces attentes visent trois objectifs : le contrôle, l'aide (ou toute forme de soutien et d'accompagnement), la conscientisation et la responsabilisation de l'élève au regard de ses devoirs scolaires.

Il faut lire ici le terme de devoirs de deux manières : l'activité des devoirs scolaires et les devoirs envers l'institution scolaire. Les parents sont attendus dans leur

capacité à convaincre leur enfant qu'il a des obligations envers l'école : obligation d'assiduité, obligation d'effectuer les tâches demandées. Les parents doivent, selon les enseignants rencontrés, signifier à l'enfant l'importance de l'école, l'importance du travail scolaire, l'importance de la réussite scolaire. Quant à l'exercice du contrôle des devoirs par les parents, les enseignants souhaitent qu'ils soient un relai des tâches de supervision et de contrôle.

Si la conscientisation et la responsabilisation de l'élève incombent *a priori* aux parents soucieux de soutenir la réussite scolaire de leur enfant, le contrôle est bien une tâche supplétive au contrôle exercé par les enseignants. Ce sont les tâches de soutien et d'aide aux devoirs qui constituent sans doute des tâches qui ne vont pas de soi pour les parents. Les enseignants semblent particulièrement sensibles à cette difficulté que rencontrent certains parents dans le travail d'accompagnement, de soutien ou d'aide aux devoirs. Cette tâche leur semble immense et relativement peu précise. Sans doute parce que le sens et les objectifs de ce soutien, de cet accompagnement ou de cette aide ne sont pas suffisamment explicités par les enseignants.

Quel doit être l'objet de cette aide ? Aider l'enfant à saisir et comprendre un savoir, une théorie, un concept ? Rendre compréhensible, voire intelligible ce qui ne l'est pas ? Vérifier la compréhension et/ou les acquisitions ? Accompagner et vérifier la réalisation d'exercices ? Soutenir des tâches répétitives servant des processus d'entraînement ? Les objets et le sens de cette aide aux devoirs sont donc multiples. Les parents sont-ils préparés à assumer ces multiples tâches ? Reçoivent-ils des instructions de la part des enseignants ? Ou ont-ils une relative autonomie dans la pédagogie à mettre en œuvre ?

Deux constats ici s'imposent. Les enseignants rencontrés attendent des parents qu'ils prolongent leur pratique enseignante. En invoquant des tâches de contrôle, de supervision, de renforcement positif au travers de la conscientisation et de la responsabilisation de l'élève, nous prenons la mesure des attentes des enseignants à l'égard des parents. Ces attentes sont grandes, car elles portent tout autant sur les

pratiques que sur les postures. Nous pouvons donc considérer que les conceptions de la pédagogie telles qu'elles se manifestent chez les enseignants doivent pouvoir être transférées auprès des parents.

Autrement dit, pour les enseignants rencontrés, il doit y avoir concordance et pas seulement cohérence entre les conceptions pédagogiques des enseignants et celles des parents. Dans la mesure où les conceptions de la pédagogie convoquée par les enseignants pour piloter l'aide aux devoirs relèvent du processus enseigner, il est attendu des parents qu'ils s'inscrivent dans cette pédagogie.

Quant à savoir vers quel pôle tend le processus enseigner, nous avons pu constater qu'il s'oriente parfois vers le processus apprendre, notamment lorsque les enseignants considèrent que l'aide aux devoirs doit créer les conditions permettant à l'élève d'analyser a posteriori ses démarches d'apprentissage et ses procédures métacognitives au service de l'autonomie de l'élève.

Une autre composante des pratiques parentales consiste dans le fait que les parents communiquent les buts qu'ils veulent que leurs enfants atteignent, les aspirations qu'ils veulent que leurs enfants satisfassent et les valeurs qu'ils intériorisent (Spera, 2005).

Les parents ne suivent plus, donc je ne peux me fier sur l'aide des parents pour faire une recherche ou quoi que ce soit. Je m'attends à ce que le parent signe tout ce qui est demandé. (Mme Lajoie)

[J'attends que le parent] regarde son horaire, lui pose une question : qu'est-ce que tu as vu en mathématiques ? ... Exemple : Comment fait-on l'addition des fractions ? Pouvez-vous répondre à ça ? Ou je ne sais pas ? Je ne m'en rappelle plus ? ... donc le rôle du parent au niveau des devoirs : s'assurer que son enfant a compris. (M. Comte)

C'est une façon d'encadrer les enfants. C'est sûr que rendus en cinquième secondaire, les parents suivent moins. Mais en même temps, c'est bon de... Le parent qui dit que son enfant n'a jamais de devoirs-là,

il faut qu'il se pose de questions... Il y a des parents qui ne veulent rien savoir. (Mme Croyance)

Les enseignants rencontrés reconnaissent que les parents peuvent conserver une certaine latitude dans la manière d'accompagner les enfants dans la réalisation de leurs devoirs. Certains parents, nous disent les enseignants rencontrés, doivent expliciter à l'enfant leurs attentes et leurs exigences. Néanmoins, nous pouvons penser que d'autres parents vont vouloir imprégner de leurs propres conceptions la conduite des devoirs. C'est ainsi que des objectifs, des principes, voire même des valeurs sont exposés à l'enfant.

Les enseignants rencontrés donnent quelques indications aux parents sur la pédagogie à tenir dans le cadre de l'aide aux devoirs. Mais ces indications sont-elles formelles ? Ou s'agit-il d'un simple souhait ? Quoi qu'il en soit, ces orientations colorent la pédagogie telle qu'elle est souhaitée par les enseignants : une pédagogie reposant sur le processus enseigner orienté vers l'apprentissage et reposant sur des questions posées à l'enfant pour l'encourager à revenir sur les activités réalisées en classe dans la journée. Nous retrouvons ici deux principes forts de cette pédagogie : le contrôle-vérification des acquis et le contrôle-vérification de la compréhension des activités réalisées. Nous voyons bien qu'une telle conception de la place des parents dans l'aide aux devoirs requiert de la communication fréquente avec les parents. L'enseignant est ainsi appelé à communiquer sans aucune ambiguïté avec les parents, et sans doute davantage en matière de devoirs. Le parent doit ainsi communiquer ou transmettre l'information de façon claire, sans prendre le risque de malentendus ni sur les objectifs du devoir prescrit ni sur les exigences.

Les enseignants soulignent à nouveau combien le rapport positif des parents à l'école constitue un facilitateur de la réussite scolaire des enfants.

Ce sont les parents qu'il faut regarder. Parce que les enfants peuvent ne pas aimer l'école... mais savoir que ce n'est pas une option de

l'échouer ; [Le parent devrait dire] que si tu l'échoues, tu vas au bout. Que tu tombes huit fois, tu te relèves neuf fois. Le devoir est essentiel à l'apprentissage. (Mme Lavertu)

Discuter avec mes collègues pour encourager les élèves à faire leurs devoirs. (M. Grilly)

Pour les parents, les devoirs, ça les rassure. Moi, quand je vois mes enfants arrivés avec des devoirs, je vois où ils sont rendus dans leurs apprentissages, et puis je vois s'ils ont de la difficulté ou non à comprendre. (Mme Croyance)

Les enseignants attendent aussi des parents que leur engagement dans l'aide aux devoirs témoigne de leur rapport positif à l'école. Il est tout aussi important pour eux d'aider l'enfant à réaliser ses devoirs que de manifester des signes clairs d'adhésion de leur part au projet d'enseignement de l'enseignant et au projet éducatif de la classe et de l'école. En s'engageant dans l'aide aux devoirs, les parents renvoient à l'enfant un message comme quoi l'école, c'est important et cela passe par, notamment, la réalisation des devoirs prescrits. Mais cela permet aussi aux parents d'être informés sur ce qui se fait dans la classe et comment leur propre enfant se comporte dans le projet éducatif, qui lui est proposé.

Tableau 13 : Pratiques parentales et réussite scolaire (Spera, 2005)

Engagement parental	Contrôle parental	Buts	Valeurs	Aspirations
Collaboration étroite parents-école	Contrôler les activités extrascolaires	Communiquer les buts à atteindre	Communiquer les valeurs à intérioriser	Communiquer les aspirations à satisfaire aux attentes
Aide aux devoirs	Contrôler l'achèvement des devoirs			
Participation (activités scolaires et extrascolaires)	Surveiller les activités avec des pairs			
Soutien affectif :				
1. Encouragements				
2. Compliments	Vérifier le progrès scolaire			
3. Discussions				
4. Choix de cours				

Des travaux scientifiques (Durut-Bellat, 2007 ; Spera 2005) soulignent qu'un environnement familial favorable est caractérisé notamment par une certaine régularité permettant à l'enfant de structurer intellectuellement son environnement, mais aussi par certains changements accompagnés ou perturbations cognitives favorisées obligeant l'enfant à des adaptations cognitives bénéfiques pour son développement (Raynal et Rieunier, 2012). Nous voyons qu'ici, la pédagogie pensée et mise en œuvre par les parents dans leurs tâches d'aide aux devoirs revêt une importance essentielle dans le développement cognitif de l'enfant.

Or, Duru-Bellat (2007) rappelle que les postures pédagogiques des parents sont fonction des contextes socio-économiques dans lesquels ils vivent. Il y aurait donc une relation entre des pédagogies au service de l'aide aux devoirs et les contextes socio-économiques des parents (Arnold et Doctoroff, 2003). L'activité des devoirs scolaires par le degré d'engagement qu'elle génère chez les parents et par la nature de la pédagogie qu'elle convoque porterait en elle des facteurs d'inégalités scolaires. Autrement dit, les élèves appartenant à des milieux socio-économiques favorables (Duncan, Featherma et Duncan, 1972) à l'école, par ce que l'école sert leurs intérêts de classe, obtiendraient de meilleurs résultats notamment dans la réalisation réussie des devoirs, les devoirs constituant une activité d'enseignement-apprentissage obligeant les parents à signifier leur rapport positif à l'école, à l'enseignement et à l'apprentissage. La pédagogie relative aux parents appartenant à des milieux socio-économiques favorisés semble être une pédagogie marquée, certes, par le processus enseigner mais tournée résolument vers la question de l'apprentissage.

Par exemple, nous pouvons relever davantage de pratiques éducatives organisées, structurées, bienveillantes dans les milieux favorisés. Il s'agit en effet de bien veiller à l'enfant de telles manières à permettre son développement cognitif. *A contrario*, un désintérêt à l'égard de ce qui se fait en classe et à l'école comme une pédagogie trop centrée sur la performance et l'obligation de résultat induit de l'anxiété, de la passivité, voire du rejet de la part de l'élève (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). La pédagogie

pensée et mise en œuvre tant par les enseignants que par les parents en contexte d'aide aux devoirs doit prendre en compte ces constats.

Mais qu'est-ce que j'attends des parents ? Je m'attends à ce qu'ils suivent ce qu'on fait vérifier, s'assurer que son enfant prenne un temps dans le calme pour effectuer ses devoirs. Que l'enfant puisse lui montrer [ce qu'il fait]. Je m'attends à ce que le parent signe tout ce qui est demandé. (Mme Lajoie)

Les enfants peuvent ne pas être forts dans une matière, mais savoir que ce n'est pas une option de l'échouer ; que si tu l'échoues, tu vas au bout, que tu tombes huit fois et que tu relèves neuf fois. (Mme Lavertu)

Puis les parents, bien des fois, ne sont même pas eux-mêmes en mesure d'aider les enfants. Dans le fond, l'enfant se retrouve sans ressource. Oui, c'est bien beau l'autonomie, mais pour arriver à l'autonomie il faut être capable d'étudier auparavant-là. (Mme Lachapelle)

En fait, les parents peuvent leur dire : tu dois faire ton devoir, sinon, par exemple, les punir quoi... il y a telle conséquence, exemple, je t'enlève ton cellulaire. Tu dois faire tes devoirs... (Mme Flagrance)

Il y a des enfants qui viennent de la République dominicaine, ce sont des journées de quatre heures d'École. Il y a des élèves qui viennent des pays où là des journées d'École c'était de huit heures... Mais il y a des élèves pour qui c'est du *challenge* d'être présent à l'École chaque jour de travailler de 8h30 à 3h00. (Mme Lajoie)

Les attentes des enseignants à l'égard des parents expriment une oscillation entre deux conceptions pédagogiques : une première conception soulignant combien la pédagogie doit se revendiquer du processus enseigner, que celle-ci soit déployée en classe ou dans par des tiers intervenants dans le cadre de l'aide aux devoirs par exemple. Le contrôle, la vérification, une grande directivité dans la gestion de classe, l'obligation de résultat sont autant d'attributs de cette conception pédagogique.

Néanmoins, les enseignants rencontrés hésitent entre cette conception et une seconde conception pédagogique prenant appui sur le processus enseigner, mais tournée vers le processus apprendre. Nous pourrions considérer que les deux activités : les devoirs et l'aide aux devoirs doivent viser un objectif : créer les conditions de l'apprentissage de l'élève. Rappelons que la famille constitue le premier lieu d'apprentissage pour l'enfant. Elle est considérée comme principalement contributive au développement de l'enfant (Marcotte, 2008), d'où l'importance d'intégrer la famille comme partenaire dans la conduite des devoirs scolaires (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008 ; Hornby, 2011).

Je dis aux parents de guider les enfants à la maison pour s'assurer au moins qu'ils ont le matériel scolaire, que les travaux sont faits...Ils vérifient dans l'agenda, les notes sont prises, etc. (Mme Beauchemin)

Souvent les parents [leurs enfants] rendus au secondaire, ils se disent : mon jeune est rendu autonome, je vais le laisser aller. (M. Comte)

Je m'attends à ce que les parents suivent l'éducation de l'enfant. En classe d'accueil, règle générale [les parents] sont venus spécialement pour le futur de leur enfant (Mme Lajoie).

Les attentes des enseignants à l'égard des parents sont fortes. Cela requiert de la collaboration et de la concertation. Schneider (1987) définit la concertation comme une démarche articulée d'un groupe d'acteurs décisionnels et autonomes qui conviennent d'harmoniser non seulement leurs orientations, mais également leurs stratégies d'intervention et leurs actions concrètes au sein d'un secteur d'activité donné. La doctrine de la collaboration École-famille suppose des techniques : la concertation. Elle s'inscrit sans doute plus globalement dans un paysage idéologique vantant les mérites du partenariat ou de la démocratie participative.

C'est déjà arrivé aussi que les parents me demandent aussi les travaux supplémentaires. En ce moment j'utilise les vieux, les vieilles séries de

classe ou les vieux volumes qui datent des années 90 que je prête aux parents. Je leur dis : travaillez avec votre jeune si vous voulez.
(M. Comte)

J'aimerais que les parents m'aident un peu, puis obligent les enfants à faire leurs devoirs. (Mme Flagrance)

La concertation exige en premier lieu qu'il y ait un engagement fort des parents se traduisant par une participation soutenue (Letor, Bonami et Garant, 2007). Epstein (1992) et Epstein & Salinas (2004) montrent qu'une communauté éducative scolaire (*school learning community*) repose sur le respect de principes essentiels instituant une collaboration et un partenariat fructueux au service de la réussite éducative (Tableau 14). Six principes sont évoqués comme indispensables à la réussite de ces programmes où les parents sont impliqués : le soutien aux parents, la communication entre les différents protagonistes, le volontariat et l'engagement de chacun, le travail au domicile des parents, la participation de tous aux décisions, la collaboration de chacun avec la communauté. À ces six principes s'ajoutent d'une part l'importance de la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et la famille (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004), ainsi que l'importance de la qualité de la communication, le respect et l'adhésion mutuelle au projet comme autant de points d'appui permettant de développer des actions éducatives (Mérini, Thomazet & Ponte, 2010).

Tableau 14 : Principes essentiels pour une collaboration École-famille

Epstein (1992) et Epstein & Salinas (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soutien aux parents 2. Communication 3. Volontariat 4. Travail à domicile 5. Participation aux décisions 6. Collaboration avec la communauté
Blue-Banning, Summers, Frakland, Nelson & Beegle (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Relations interpersonnelles entre les enseignants et la famille
Mérini, Thomazet et Ponte (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Qualité de la communication 9. Respect et adhésion mutuels au projet

Sans doute que la concertation, la communication, la participation sont des moyens au service de la collaboration École-famille, mais cette recherche insiste sur l'importance d'une cohérence entre les conceptions de la pédagogie chez les enseignants et les conceptions de la pédagogie chez les parents.

Sans cette nécessaire et indispensable articulation, l'activité des devoirs scolaires et l'activité d'aide aux devoirs semblent perdre en efficacité, voire peuvent cristalliser et amplifier les inégalités sociales à l'origine des inégalités scolaires. Pour conclure cette partie de présentation des résultats de notre recherche, nous allons rassembler dans les pages suivantes les principaux faits saillants issus de nos analyses (Annexe D). En prenant appui sur la figure du triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000), comme analyseur des conceptions de la pédagogie, nous pouvons affirmer que :

Deux enseignants sur dix adoptent quatre types de pédagogies, quatre enseignants sur dix en adoptent trois et quatre autres enseignants deux. Les enseignants sont en “ position d'équilibriste ”. Ils oscillent entre les trois grandes familles de conceptions de la pédagogie. Majoritairement les enseignants rencontrés pensent leur pédagogie en se référant au processus enseigner du côté de l'apprendre (**C₁, M₁, G₁, L₄, B₁, F₁, C₂, L₁**). Parmi cette première catégorie de conceptions, des enseignants, tout en prenant appui sur le processus enseigner pour décrire leurs conceptions de la pédagogie, considèrent que ce processus s'oriente vers le processus former (**L₂, L₄, B₁, C₂, F₁, L₁**). Une seconde catégorie d'enseignants se réclame d'une pédagogie centrée sur le processus apprendre orientée principalement du côté former (**L₁, L₂, L₃, C₂, L₄**), même si quelques-uns parmi cette seconde catégorie situe leurs conceptions de la pédagogie se réclamant du processus apprendre du côté enseigner (**F₁, G₁, C₁, M₁**). Enfin, une faible proportion parmi les enseignants rencontrés situe leurs conceptions de la pédagogie du côté du processus former, principalement orienté vers le processus apprendre (**G₁, L₃, L₄**) et une très faible minorité se réclame du processus former du côté enseigner (**L₂, L₃**).

Ainsi, lorsque les enseignants expriment leurs conceptions de la pédagogie, à partir de leurs conceptions d'une activité particulière les devoirs et de son activité complémentaire, l'aide aux devoirs, 8/10 d'entre eux se considèrent comme des transmetteurs du savoir savant. Ce savoir est l'objet même de l'objectif d'enseignement-apprentissage (enseigner du côté apprendre). Les enseignants structurent et transmettent le savoir à l'élève qui écoute et l'applique tant en classe qu'à l'extérieur de la classe. Les enseignants ici se considèrent comme des guides, des conducteurs des situations d'enseignement-apprentissage. Ils sont des organisateurs et des médiateurs, permettant ainsi de conduire l'élève vers le savoir, que seul l'enseignant détient.

Cependant, ces mêmes enseignants, sans doute parce que la pensée éducative rappelle que les situations proposées à l'élève doivent créer les conditions de l'apprentissage des savoirs, insistent sur la nécessité de favoriser chez l'élève le développement de capacités métacognitives et la conscientisation-responsabilisation (Chall, 2002 ; Evers, 1998 ; Finn et Ravitch, 1996 ; Grossen, 1998*b* ; Labaree, 2004 ; Null, 2004 ; Ravitch, 2000) dans la construction de son savoir. Transmetteur certes, mais aussi guide, organisateur, médiateur et accompagnateur des situations d'enseignement-apprentissage. Les enseignants rencontrés dans leur grande majorité se réclament dans leurs conceptions de la pédagogie du processus enseigner. Mais pour satisfaire à la culture éducative officielle, le processus enseigner doit se situer du côté de l'apprendre. Ce constat tiré de nos analyses nuance donc les opinions de sens commun affirmant que l'objectif de socialisation l'emporterait aujourd'hui sur l'objectif d'instruction. La pédagogie se réclamant du processus enseigner constitue bien aujourd'hui l'alpha et l'oméga des pratiques enseignantes au secondaire au Québec.

Les enseignants rencontrés estiment que cette pédagogie de l'enseignement devrait porter néanmoins en elle une pédagogie de l'apprentissage. Nous retrouvons sans doute ici l'espérance de la didactique professionnelle considérant que l'activité d'un travailleur ou l'analyse accompagnée de son activité sont en elle-même source d'apprentissage. Or, rien n'est moins certain. Les enseignants peuvent espérer mettre en place une pédagogie de l'enseignement qui tendrait vers un objectif d'apprentissage.

Mais les souhaits ne suffisent pas. Il faudrait exprimer explicitement les conditions pour faire d'une pédagogie orientée vers l'apprendre.

Enfin, si la collaboration École-famille est source d'attentes et d'espérances des enseignants à l'égard des parents, au travers de l'aide aux devoirs, celle-ci porte en elle un objectif : celui que les conceptions des parents de l'éducation, de l'école, de l'enseignement-apprentissage soient en parfaite cohérence et adéquation avec les conceptions des enseignants. En l'occurrence ici, les enseignants rencontrés veulent partager pour ne pas dire imposer aux parents leurs conceptions de la pédagogie et des pratiques enseignantes. Les données recueillies ont été analysées selon les étapes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013; Van der Maren, 2011) qui permet d'étudier et de comparer le sens du discours dans le but d'identifier les représentations de l'émetteur. Cette recherche retient trois facteurs : 1) les facteurs reliés à l'élève; 2) les facteurs reliés à l'enseignant et 3) les facteurs reliés à la famille (Bouchamma, 2006) pour analyser les liens entre les attentes des enseignants et leurs pratiques pédagogiques, le lien entre l'évaluation des devoirs, la disponibilité d'aide aux devoirs.

Dans ce sens, le dire pédagogique témoigne avant tout d'un souci du sens de l'agir humain, qui doit toujours être interrogé et réaménagé pour s'inscrire dans un monde évolutif et complexe, tout en restant fidèle à ses aspirations les plus profondes (Soëtard, 2001). Pour ce faire, comme souligné plus haut, un enseignant adopte une posture d'équilibriste, car s'il enseigne, il pose des questions à ses élèves, les invite à réfléchir, à revenir sur leurs démarches (apprendre). Si l'enseignant forme, il prend néanmoins appui sur son expertise fondée sur sa connaissance des savoirs savants (enseigner). Il peut aussi tout faire pour que son acte de former laisse un peu d'autonomie à l'élève (apprendre). Les conceptions de la pédagogie sont donc résolument instables et probablement éphémères. Rien n'est fixé, rien ne semble intangible. Tout conduit à exercer un aller-retour entre théorie et pratique, entre conception et action, entre le penser, les dire et le faire. Ainsi, cette recherche a-t-elle une pertinence théorico-pratique: identifier les conceptions de la pédagogie à partir d'un récit de pratiques.

Analyser les données de recherche, c'est s'inscrire dans une dynamique de clarification de sens de ce dialogue entre théorie et pratique de l'action éducative. Il s'agit de dégager les différentes conceptions de la pédagogie à partir d'un analyseur et en référence à une activité scolaire spécifique : les devoirs (Grille d'analyse Tableau 8 et Annexes D). Cette recherche a introduit un quatrième pôle dans la figure du triangle, ce que nous avons appelé les tiers intervenants en l'occurrence les parents. Nous avons pu montrer combien la place conférée aux parents dans la réussite des élèves fournissait aux enseignants des arguments supplémentaires pour défendre une pédagogie centrée sur le processus enseigner. Nous allons reprendre dans le chapitre 5 ces premiers résultats pour les mettre en perspective au regard de notre question de recherche.

CHAPITRE V - DE LA CONCEPTION DE LA PÉDAGOGIE À LA CONCEPTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Dans le premier chapitre, nous soulignons que l'activité devoirs scolaires est prescrite, imposée quotidiennement à l'élève et que cette quotidienneté a suscité l'intérêt de cette recherche pour analyser si les devoirs révèlent les conceptions des pratiques enseignantes et dans un contexte valorisant la relation enseignant-parent-élève. Cette thèse entreprend en effet de comprendre les pratiques enseignantes à partir des conceptions pédagogiques des enseignants.

Le deuxième chapitre précise que l'analyse se fonde sur les sciences de l'éducation, la pédagogie, la didactique, la théorie praxéologique donc sur la transformation de la pratique (Fabre, 2003), les convictions (des valeurs), les finalités de l'éducation, les conceptions (des théories, des savoirs) et les actions (des pratiques assumées par le pédagogue). Le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000) est l'analyseur privilégié pour mettre à jour les conceptions des pratiques enseignantes.

Le troisième chapitre indique la posture épistémologique, l'assise théorique et conceptuelle pour recueillir les données issues du terrain. Cette recherche a privilégié une méthodologie subjectiviste dans un paradigme interprétatif (Paillé, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2005, 2008). Le quatrième chapitre scrute les entrevues au regard des processus enseigner, former et apprendre du triangle pédagogique de Houssaye (*Ibid.*). Il souligne les attentes des acteurs enseignants, parents, élèves et des tiers intervenants.

Enfin, le cinquième chapitre analyse le passage de la conception pédagogique à la conception des pratiques enseignantes, à partir des discours des enseignants sur les devoirs scolaires, ce qui conduit à reconfigurer le triangle pédagogique où notamment le devoir tient lieu de savoir et où le parent devient une figure très présente en collaboration avec l'enseignant, l'institution et l'environnement social.

5.1. Pourquoi l'analyse des conceptions des pratiques enseignantes ?

En cherchant à analyser les conceptions de la pédagogie chez des enseignants québécois du secondaire, à partir de leurs conceptions des devoirs scolaires, nous esquissons le portrait complexe des pratiques enseignantes. L'enseignant est un régulateur d'un système éducatif et pédagogique régi par des processus, des règles, des jeux de rôle (Bernard, 2005 ; Cogérino, 2005 ; Houssaye, 2007). Les activités scolaires, dont les devoirs scolaires sont l'une des réalités, constituent des fenêtres à partir desquelles nous pouvons saisir les conceptions des enseignants, tant sur le plan de la pédagogie que plus généralement sur le plan de leurs pratiques.

Nous avons repris la *doxa* ministérielle sur au moins deux aspects : 1) Le glissement des préoccupations du sujet-élève vers le sujet-apprenant. Le système éducatif doit faire la part à l'apprentissage, même si le sens de cet apprentissage n'est pas toujours défini par les instructions officielles. Cette quasi-absence de définition touche tout autant l'objet de l'apprentissage que le fait de dire si l'enseignant doit valider celui-ci selon une perspective d'acquisition, de maîtrise ou de compréhension. Autrement dit, l'enseignant doit-il faire apprendre des savoirs, des compétences, des attitudes, des capacités ou des capabilités ? L'enseignant définit-il le processus apprendre comme un processus favorisant l'acquisition, la maîtrise, la compréhension, l'interprétation de la réalité ou l'intelligibilité des faits sociaux ? Tout cela n'est pas exprimé avec clarté dans le curriculum d'enseignement. 2) La collaboration École-famille. Cette seconde affirmation ministérielle contraint à l'invention de nouvelles relations entre l'École et ses milieux, entre les enseignants et des tiers intervenants éducatifs.

Nous avons aussi fait le constat que le vocabulaire visant à rendre intelligibles les situations éducatives demeure nomade. Les notions de situation, d'activité, d'apprentissage, comme celles de dispositif, de partenariat, de collaboration ou de coéducation sont difficilement stabilisées dans la communauté scientifique et ne peuvent

guère servir de cadre et de balise pour penser et décrire une situation ou une pratique éducative, *a fortiori*, lorsqu'il s'agit de dire la pratique enseignante. Enfin, nous avons souligné dans cette thèse à différentes reprises la présence d'allants de soi, comme notamment celui considérant que l'activité de l'élève est suffisante pour qu'il soit en situation d'apprendre. Prenant comme décor la *doxa* ministérielle, actant le caractère nomade des savoirs décrivant la pratique enseignante, cherchant à mettre à distance les tentations de confondre activité et apprentissage, nous avons privilégié le détour vers la pédagogie pour décrire les conceptions des pratiques enseignantes. En faisant exprimer les conceptions de la pédagogie par référence à une activité particulière, nous avons fait le pari de s'approcher de près des fondements des conceptions des pratiques enseignantes. Pour ce faire, cette recherche convoque la pédagogie et un cadre théorique (le triangle pédagogique) servant à la fois d'analyseur, mais aussi de révélateur. Mais nous avons aussi choisi de bousculer cette figure du triangle en insérant un nouvel élément : les parents. Cet invité-surprise nous est imposé par l'obligation du partenariat éducatif et par les processus de collaboration que ce partenariat impose. L'activité intitulée " devoir scolaire " cristallise cette injonction au partenariat et à la collaboration entre enseignants et parents (Tièche Christinat, 2015).

Nos principaux résultats de recherche suggèrent, en référence à la figure du triangle pédagogique, une figure réinventée (Figure 10). Nous nous situons ici du côté des enseignants. Autrement dit, comment les enseignants pensent-ils les parents au sein même du triangle pédagogique? Ils sont dans l'attente à leur égard du développement ou du renforcement soit du processus enseigner, soit du processus apprendre. Dans le premier cas, les parents sont définis comme des relais des pratiques enseignantes. Cette pratique est caractérisée par un acte délibérément transmissif, par la référence à l'acquisition et à la maîtrise par l'élève de savoirs, par l'usage d'une évaluation-contrôle. Les parents servent ici d'agents de contrôle et de rappel à l'élève des conséquences de ne pas répondre à la prescription et à l'obligation des devoirs scolaires.

Dans le second cas, l'intérêt des enseignants pour l'activité des devoirs glisse peu à peu vers un intérêt pour l'aide aux devoirs. Les enseignants admettent que les devoirs,

pour qu'ils soient faits et réussis, exigent l'intervention de tiers intervenant. Ces tiers éducateurs n'ont pas qu'un rôle de contrôleur des travaux finis, mais davantage une fonction de médiation favorisant la compréhension par l'élève de savoirs, de techniques, de procédures qu'il aura vu en classe. Ce constat laisse entendre que les enseignants :

- 1) disposent pour chaque élève d'un diagnostic quasi quotidien sur leurs obstacles ou difficultés d'apprentissage ;
- 2) prescrivent les devoirs scolaires comme des temps de médiation et de remédiation.

Médiation, dans le sens où les enseignants attendent des tiers intervenants qu'ils intercèdent entre eux et les élèves, un peu comme si les enseignants reconnaissaient leur impuissance à faire apprendre. Remédiation, dans la mesure où les enseignants espèrent que les devoirs scolaires, aidés, accompagnés, encadrés permettront de réduire les échecs scolaires. Les enseignants attendent donc des parents qu'ils soient leur bras droit pour enseigner et pour enseigner du côté de l'apprendre.

Les parents interpellés par les devoirs scolaires pourraient-ils aussi être attendus dans leur capacité à assister l'enseignant s'il se réclame du processus former ou du processus enseigner du côté former? Non, car nous avons pu observer que les enseignants rencontrés, soit se revendiquaient comme des interlocuteurs privilégiés et exclusifs des élèves, soit considéraient que les relations parents-enfants ne les concernaient pas si ces relations n'avaient pas pour but de servir le projet d'aide aux devoirs tel que dessiné par l'enseignant. La valeur ajoutée de l'aide aux devoirs, comme pouvant servir d'occasion de renforcer les relations parents-enfants et pouvant être le moyen de coconstruire avec l'élève un rapport positif à l'école, à l'apprentissage et au savoir, n'est pas identifié par l'enseignant. L'aide aux devoirs ne constitue donc pas une activité conduisant les enseignants rencontrés à se réclamer d'une pédagogie centrée sur le processus former. Nous pouvons d'ailleurs douter de l'engagement de parents qui pourraient s'appuyer sur une pédagogie centrée sur le processus former tant l'aide aux devoirs semble constituer une problématique relationnelle entre parents et enfants à un moment du parcours scolaire où tout semble éloigner les parents de leurs enfants (Belot, 2011).

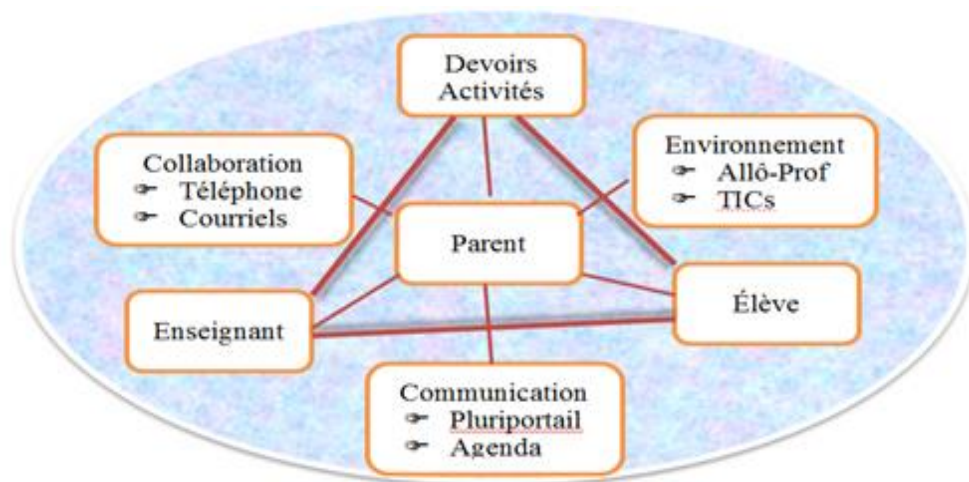


Figure 10 : Triangle pédagogique reconfiguré à partir du triangle pédagogique de Houssaye

Cependant, l'aide aux devoirs peut être aussi considérée comme une activité favorisant l'autoapprentissage de l'élève. Dans cette perspective, les enseignants rencontrés lorsqu'ils évoquent cet espace-temps d'aide aux devoirs semblent espérer qu'il favorise la mise en place de stratégies métacognitives, elles-mêmes porteuses d'apprentissages. Dans cette perspective, quelques enseignants rencontrés évoquent une pédagogie prenant appui sur le processus apprendre, du côté enseigner. Ainsi, ils considèrent que la prescription des devoirs devrait s'accompagner de consignes en direction des élèves, mais aussi en direction des tiers intervenants, en particulier des parents. Or, certains jeunes ne jouissent pas de la présence de parents en mesure de mettre en place cet accompagnement. Dès lors, ne reviendrait-il pas à l'école d'aménager du temps pour faire les devoirs et mettre en œuvre cet accompagnement au service du projet d'apprendre et de faire apprendre comment apprendre ?

Cette recherche s'inscrit également dans un contexte idéologique et politique d'un projet éducatif visant la réussite scolaire pour tous. Dans cette perspective, le devoir s'avère être « la nécessaire activité de l'élève. Cette pédagogie de l'activité [s'accompagne] d'une pédagogie de l'autonomie » (Houssaye, 2014, p. 223) où l'acteur principal est l'élève qui « devient un sujet actif de son apprentissage ; [où] connaissances et savoir-faire sont construits progressivement » (*Ibid.*, p. 63). En ce sens, les devoirs

exprimeraient le passage d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Altet, 2018 ; Houssaye, 2014). L'analyse des conceptions des devoirs scolaires pourrait nous conduire à affirmer que la pédagogie souhaitée par les enseignants est une pédagogie se réclamant résolument du processus apprendre du côté enseigner.

Si l'enseignant est convaincu que l'apprenant construit lui-même ses connaissances, il ne peut que chercher à mettre en situation l'élève afin de l'aider à amorcer et poursuivre cette construction, notamment en s'efforçant de donner sens aux activités proposées en particulier dans les devoirs scolaires (Altet, 2009 ; Astolfi, 2010*a, b* ; Develay, 2007, 2012 ; Meirieu, 2012). Les devoirs se révèlent être une activité individuelle et collective structurée en réseau (Latour, 2006). En effet, la construction de significations sur le savoir appris en classe peut être généralement source de difficultés lorsque le savoir est questionné dans l'espace familiale, notamment si l'élève ne s'est pas approprié le savoir appris en classe de façon à pouvoir le transférer à d'autres situations comme les situations imposées par le devoir à réaliser. Ainsi, l'activité prescrite par l'enseignant intitulée devoir scolaire et l'activité à accompagner par le parent, intitulée elle aussi « devoir scolaire » sont interreliées indirectement par l'enfant. Ces interrelations sont figurées par la présence des pointillés (Figure 11).

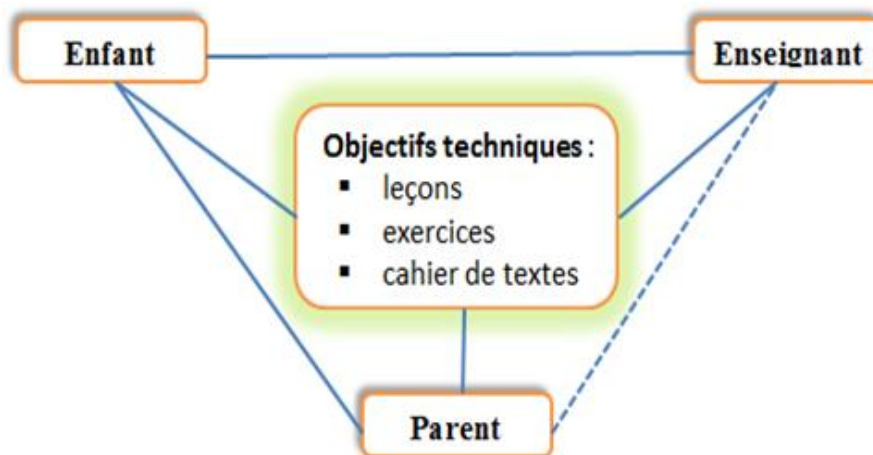


Figure 11: Devoir, activité individuelle et culturelle en réseau (Latour, 2006)

L'enseignant est appelé à être un créateur-constructeur d'activités portant le projet d'enseignement-apprentissage. Ce projet s'inscrit dans une perspective de transfert des savoirs d'une situation à une autre (Scallon, 2004). Houssaye (1988, 2000) précise que les côtés du triangle sont les relations nécessaires à tout acte d'enseignement : la relation didactique, la relation pédagogique et la relation d'apprentissage. L'expression des dires sur les devoirs scolaires met en évidence les postures éducatives et pédagogiques adoptées, parfois simultanément, parfois alternativement, par les enseignants. À partir de l'analyseur-révéléateur que constitue pour nous le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1995, 2015), nous avons dressé un portrait (Tableau 15) d'un enseignant en activité, en convoquant aussi d'autres écrits. Ce tableau est le point de départ que l'analyse des conceptions des pratiques enseignantes.

Tableau 15 : Interprétation des postures pédagogiques à partir du modèle du triangle pédagogique (Houssaye, 1995, 2015)

Type de pédagogie	Caractéristiques de la pédagogie
	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle activité principale pour l'enseignant ? • Quel profil d'enseignant ? • Quelle finalité ? • Quelle configuration pédagogique ? • Quelle posture attendue chez l'élève ? • Le sens des activités ? • Le sens des devoirs scolaires ?
ENSEIGNER du côté FORMER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Organiser la rencontre entre l'élève et le savoir ☞ Un enseignant-médiateur ☞ Aider l'élève à construire un savoir, à se l'approprier ☞ Une pédagogie de l'apprentissage ☞ Un élève qui observe et écoute ☞ Des activités de formation-apprentissage

	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Un outil-relai supervisé des autres activités
ENSEIGNER du côté APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Structurer et transmettre le savoir à l'élève ☞ Un enseignant-transmetteur ☞ Transmettre à l'élève le savoir et vérifier qu'il le «sait» ☞ Une pédagogie de l'enseignement reposant sur la magistralité et l'exercisation ☞ Un élève qui reçoit et obéit aux prescriptions et aux règles ☞ Des activités d'enseignement-apprentissage ☞ Un outil de prolongement-contrôle des autres activités
FORMER du côté ENSEIGNER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Favoriser une gestion de classe propice à créer les conditions de l'enseignement ☞ Un formateur-préparateur ☞ Échanger, discuter, négocier avec l'élève ☞ Une pédagogie de la gestion-négociation ☞ Un élève qui discute et qui contractualise avec l'enseignant ☞ Des activités socialisatrices et centrées sur la compréhension du contrat didactique ☞ Un outil de collaboration, voire de coéducation avec les parents
FORMER du côté APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Favoriser les conditions de l'autoapprentissage ☞ Un formateur-émancipateur de l'autonomie d'autrui ☞ Poser des questions, vérifier le climat de classe et le respect des projets individuels ☞ Une pédagogie active, mais non directive du « penser-à-l'autre » favorisant l'acquisition des moyens d'apprendre ☞ Un élève qui s'affranchit des prescriptions et des règles de l'institution scolaire ☞ Des activités porteuses d'apprentissage ☞ Un outil d'autoformation et d'autoapprentissage

APPRENDRE du côté ENSEIGNER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Construire des situations prenant appui sur des activités porteuses d'apprentissages ☞ Un enseignant-référent et superviseur ☞ Fournir la planification des activités, le calendrier de production et les indicateurs d'évaluation ☞ Une pédagogie structurée par le triangle situations-activité-apprentissage ☞ Un élève qui procède par le suivi et l'auto-évaluation d'un guide d'activités ☞ Des activités pensées comme des situations d'enseignement-apprentissage ☞ Un outil de cosupervision et de co-contrôle des apprentissages
APPRENDRE du côté FORMER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Créer les conditions de l'apprentissage autonome en aidant à identifier les besoins, les forces et qualités et les projets ☞ Un enseignant-compagnon ☞ Tout faire pour que l'autre fasse, intervenir sans intervenir (<i>aider à identifier chez chacun les attentes, les besoins, les forces et qualités, les prérequis, les préacquis et les projets d'éducation, de vie... professionnels</i>) ☞ Une pédagogie de l'autonomie et de l'émancipation ☞ Un élève qui apprend sur lui-même ☞ Des activités d'autoapprentissage ☞ Un outil d'accompagnement des apprentissages

Cette recherche se sert d'une grille d'analyse faisant référence aux catégories mentionnées dans la grille d'entrevue (Annexe B), à savoir les conceptions des devoirs scolaires, les conceptions des devoirs dans la planification didactique et pédagogique, les conceptions des devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers intervenants éducatifs (parents, autres enseignants, professionnels de l'intervention éducative...).

5.2. Devoirs scolaires : enjeux éducatifs et enjeux sociétaux

Les devoirs au secondaire ne sont pas objet de polémiques au Québec. En effet, malgré quelques questionnements, ni les parents ni les enseignants ne les remettent en question (CCA, 2009). L'activité des devoirs scolaires est très répandue dans les écoles secondaires québécoises (CSE, 2010 ; Deslandes et *al*, 2008).

Alors, pourquoi entreprendre une recherche sur les conceptions d'une activité particulière : les devoirs scolaires ?

- ☞ Parce que cette activité nous permet de saisir les conceptions de la pédagogie et plus généralement les conceptions des pratiques enseignantes.

Pourquoi le choix de cette activité est-il pertinent au regard des problématiques éducatives actuelles et des enjeux sociétaux posés à la société québécoise ?

- ☞ Parce que la société québécoise, principalement depuis la Révolution tranquille, se pense et se déclare comme une société ouverte, tolérante, une terre d'accueil et respectueuse de chaque individu et de chaque communauté, prônant la concertation, la collaboration et le développement de partenariats au service du développement humain. Or ces valeurs sont présentes dans les politiques éducatives voulues par les différents gouvernements du Québec depuis le gouvernement de Jean Lesage dans les années soixante. Dès lors, les activités scolaires portent en elles ces valeurs. Le curriculum d'enseignement a inscrit ces valeurs dans ses fondements conceptuels et structurels. Il place la collaboration École-famille-communauté comme l'un de ses principes. Le curriculum de formation à l'enseignement épouse cette *doxa* en invitant les futurs enseignants à développer cette compétence de la collaboration voire celle de la coéducation (M. Grilly). Les devoirs scolaires constituent donc une activité et une occasion dont on attend qu'elles portent et qu'elles incarnent ces valeurs de collaboration, de

concertation, d'ouverture de l'école sur le monde et sur son environnement. Les devoirs scolaires répondent-ils à ces attentes et à ces ambitions ?

5.3. Devoirs scolaires : facteurs de réussite scolaire

Plusieurs auteurs considèrent que les devoirs contribuent à développer le sens de l'effort et la discipline personnelle chez l'enfant (Marc, 2011 ; Trautwein, Niggli, Schnyder et Ludtk, 2009 ; Singly, 2007). Cooper (2007), CCA (2009), Cooper, Robinson et Patall (2006) ainsi que Karsenti (2015) rapportent aussi des effets positifs attribués aux devoirs. Ces auteurs estiment que les devoirs influencent positivement les résultats scolaires, en favorisant notamment un meilleur archivage des savoirs et une augmentation significative de la compréhension. Ces différents auteurs considèrent que : 1. les devoirs permettent le développement de bonnes habitudes de travail ; 2. les devoirs contribuent à développer la capacité d'organisation et d'autonomie de l'élève ; 3. les devoirs favorisent l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant. Quant au temps consacré aux devoirs, ces études tendent à montrer que ce temps ou la quantité de devoirs influence également de façon positive les résultats scolaires au secondaire.

Trautwein, Niggli, Schnyder & Ludtk (2009) et Trautwein & Köller (2005), notent aussi que la variation des types de devoirs, l'adaptation des devoirs aux besoins et aux caractéristiques des élèves, le fait de laisser à l'élève le choix des activités à réaliser, tout cela a des effets positifs sur l'apprentissage de l'élève. Les devoirs scolaires auraient aussi un impact sur l'engagement et plus généralement sur la motivation des élèves (Brunot, 2007 ; Deslandes et Bertrand, 2005 ; Leroy et coll., 2013 ; Marc, 2011, Vianin, 2006). Cette motivation serait en rapport avec d'autres variables comme le sentiment de compétence, la perception de l'utilité des devoirs, les caractéristiques de l'élève (Bandura, 2007; Houssaye, 2007; Joët, Nurra, Bressoux et Pansu, 2007), l'environnement d'apprentissage et le rôle joué par les parents (Brophy & Good, 1986 ; Trautwein et coll., 2005).

5.4. Devoirs scolaires : réponses aux difficultés de certains élèves

Les écrits scientifiques soulignent combien les devoirs peuvent poser des défis particuliers pour les parents ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, pour les parents peu scolarisés, ou pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage (Bouchamma, 2006 ; Coulangeon, 2011). Dès lors, quels dispositifs d'aide aux devoirs peut-on mettre en place pour éviter que les devoirs scolaires ne soient des facteurs contributifs à l'échec scolaire (Clerc, 2011 ; Maubant, 2010 ; Meirieu, 2012 ; Rawls, 2008) ?

Considérant la vigueur et la pérennité des croyances en faveur ou en défaveur des devoirs, nous pouvons observer deux conceptions opposées des devoirs.

Pour ne pas porter préjudice aux élèves et, considérant la possibilité que les devoirs aient un effet positif sur la réussite scolaire, des chercheurs préconisent :

- ☞ Que l'on maintienne cette activité, mais avec modération sur le plan de la fréquence et de la quantité des exercices prescrits ;
- ☞ Que l'on fournisse aux élèves et à leurs parents les ressources nécessaires pour réaliser et réussir cette activité ;
- ☞ Que l'on sensibilise les parents, qu'on clarifie avec eux leurs rôles ;
- ☞ Que l'on fasse de la collaboration École-famille-communauté une priorité de l'établissement scolaire.

L'analyse des instructions officielles souligne le mandat confié à cette activité des devoirs scolaires : les devoirs sont un prolongement ou un complément des activités scolaires prévues par l'enseignant. Les textes officiels précisent que l'école doit donner priorité d'accès à tout dispositif d'aide aux devoirs pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans cette perspective, l'aide aux devoirs, et les devoirs en tant qu'activité révélatrice de difficultés, auraient un objectif de remédiation voire de réadaptation (CSE, 2008). Afin d'harmoniser les pratiques enseignantes au sein d'un

même établissement, la convergence des façons de faire concernant notamment la durée des devoirs dans chacun des cycles d'enseignement et le recours à du temps systématique d'études dirigées ou supervisées en classe, en lieu et place des devoirs, est aussi encouragée (CSE, 2008, Québec, 2009). Les textes ministériels suggèrent même d'inscrire des objectifs relatifs aux devoirs dans le projet éducatif de l'établissement scolaire et de mieux faire comprendre aux enseignants les conditions d'efficacité et de réussite des devoirs, quitte à proposer d'intégrer le service d'aide aux devoirs à un projet plus large d'intervention communautaire en collaboration avec des partenaires du milieu.

La mise en place de dispositifs et de mesures d'aide aux devoirs constitue quant à elle un important défi de gestion pour l'établissement scolaire. Comme nous l'avons vu, de nombreux facteurs affectent la capacité de l'élève à tirer profit des devoirs :

- Des facteurs relatifs à l'élève lui-même, notamment son âge, ses capacités cognitives, son niveau de compétence, sa motivation, ses besoins et ses projets ;
- Des facteurs concernant l'environnement dans lequel les devoirs sont réalisés, comme le lieu physique où il fait ses devoirs, le matériel dont il peut disposer et le temps qu'il est en mesure de consacrer à cette activité ;
- Des facteurs concernant le soutien auquel il a accès et la qualité de ce soutien.

Succinctement, les recherches sur la problématique des devoirs prônent une approche locale et collective de cette activité, des décisions « pédagogiques » relevant de chaque enseignant, la mise en œuvre d'une réponse appropriée aux besoins des élèves et de leur famille, l'engagement de tous les acteurs et la cohérence institutionnelle dans le pilotage de cette activité et des dispositifs d'aide qui y sont associés. Même si la démarche de réflexion sur les devoirs devrait être collective et chercher à assurer la cohérence des pratiques enseignantes entre pairs, il revient aux enseignants de choisir les méthodes d'enseignement-apprentissage et la pédagogie en cohérence avec les activités scolaires prescrites aux élèves. L'institution scolaire fixe donc aux enseignants de chaque

établissement scolaire un cadre d'action des activités proposées aux élèves tenant compte des éléments suivants :

- ✓ L'établissement d'un état des pratiques enseignantes de l'établissement scolaire en matière de devoirs ;
- ✓ L'appropriation des principaux résultats des études scientifiques sur les devoirs ;
- ✓ L'analyse des besoins des acteurs impliqués dans cette activité : besoins des élèves et besoins des parents ;
- ✓ L'analyse des ressources humaines et financières nécessaires pour offrir des services d'aide aux devoirs y compris en mettant en place des formations d'enseignants voire aussi une formation parentale.

Bien entendu, les choix collectifs de l'école en matière de devoirs de dispositifs d'aide aux devoirs orientent également les décisions individuelles de l'enseignant, en considérant les dimensions suivantes :

- L'efficacité et la cohérence des devoirs avec la stratégie éducative et pédagogique globale ;
- La pertinence d'inscrire les devoirs dans une perspective de différenciation pédagogique ;
- L'évaluation des devoirs prescrits et leurs effets observés chez les élèves ;
- L'évaluation des devoirs prescrits et leurs impacts sur la qualité des relations enseignant-élève-parent.

Outre les objectifs initiaux, cette recherche a mis en évidence combien la réflexion et les décisions de l'enseignant influencent la réflexion collective de l'équipe-école. Il y a semble-t-il consensus sur le constat que les devoirs scolaires revêtent une valeur éducative reconnue tant par l'institution scolaire que par les parents, et par toute la communauté éducative. Sous un autre angle, les décisions de l'établissement dans le domaine des devoirs feraient de cette activité et des dispositifs ou mesures d'aide aux devoirs des occasions de plus grande collaboration École-famille-communauté.

5.5. Devoirs scolaires : un révélateur des conceptions de la pédagogie et des pratiques enseignantes

Houssaye (2015) souligne que « changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus » (p.12). Les différentes postures pédagogiques et les différentes conceptions des dimensions et des processus en jeu dans les conceptions de la pédagogie telles que relevées en référence à notre outil d'intelligibilité d'une situation éducative viennent conforter la référence des enseignants à une pédagogie de l'enseignement-apprentissage, autrement dit l'adoption d'une pédagogie centrée sur le processus enseigner du côté de l'apprendre. Les enseignants, par leurs dires (Tableau 16) deux sur dix adoptent quatre types de pédagogies, quatre sur dix se revendiquent de trois types de pédagogies et quatre sur dix d'entre eux font référence à deux types de pédagogies. Majoritairement, c'est le processus enseigner du côté de l'apprendre qui est mis en avant pour caractériser la pédagogie pensée et mise en œuvre dans la classe. Les enseignants assument être dans leur grande majorité des transmetteurs de savoir. Ils conçoivent, structurent, organisent et transmettent magistralement le savoir à l'élève qui l'applique (Houssaye, 2013, 2014). Mais cette magistralité de l'acte d'enseigner est interrompue par des activités de questionnement et des exercices ayant pour finalités principales le contrôle de la soumission aux consignes et aux règles et la vérification des acquis. Dans cette perspective, les devoirs scolaires constituent un prolongement des activités d'enseignement-apprentissage et un moyen de contrôler les acquis.

Le processus enseigner du côté former constitue aussi la référence de la pédagogie telle qu'elle est conçue et réalisée en classe. Les enseignants se perçoivent comme des modèles à suivre et à écouter, des organisateurs, la plupart considèrent qu'ils sont des médiateurs entre le savoir et l'élève. Par des questions, ils estiment qu'ils stimulent le développement des capacités métacognitives des élèves. Ces enseignants cherchent ainsi à ce que l'élève soit en mesure de construire ses savoirs qu'il doit ensuite restituer dans le cadre d'évaluations sommatives (Houssaye, 2013, 2015). Les devoirs permettent à l'enseignant de prolonger cet objectif de vérifier que les savoirs sont acquis, voire

compris. Si les devoirs soulèvent chez l'élève des difficultés, l'enseignant se réclamant de ce processus enseigner du côté former fera appel à nouveau à des interactions avec l'élève considérant que l'intensité de ces interactions, notamment à propos des devoirs à réaliser, leur permettra d'acquérir les savoirs en jeu dans l'activité proposée.

Le processus apprendre du côté enseigner est adopté par quelques enseignants. Il s'agit de proposer des activités en situation authentique dont on parie qu'elles seront porteuses d'apprentissages. L'enseignant se perçoit ici comme un référent, mais aussi comme un superviseur. Chaque élève doit réaliser une activité et expérimenter des stratégies de réponse à la problématique contenue dans l'activité en situation. Chaque élève procède ainsi par essai et erreur. L'enseignant est un référent pour l'élève, en quelque sorte une personne-ressource. Mais il est aussi un superviseur attentif au bon déroulement du processus d'apprentissage.

Le processus apprendre du côté former exprime le souhait des enseignants de créer chez l'élève les conditions de son apprentissage autonome. L'enseignant valorisera chez l'élève tout ce qu'il considère comme des facilitateurs d'apprentissage : identification des besoins des élèves, de leurs caractéristiques d'apprentissage ou profils d'apprentissage, de leurs forces, de leurs compétences ou qualités. L'enseignant se perçoit comme un accompagnateur non pas des apprentissages, mais de l'élève dans son propre processus d'apprentissage. Parfois des enseignants évoqueront à cet égard le recours à la pédagogie différenciée (Perrenoud, 2014) ou à la pédagogie coopérative.

Le processus former du côté de l'apprendre est invoqué par quelques enseignants qui se réclament d'une pédagogie active, mais non directive. Ils se déclarent être des formateurs-émancipateurs de l'autonomie de l'élève. Ce qui compte ici, c'est un climat de classe favorable au respect des projets individuels de chaque élève. Les devoirs scolaires constituent une occasion pour ces enseignants de favoriser chez l'élève l'autoformation et l'autoapprentissage.

Tableau 16 : Conceptions des pratiques enseignantes des enseignants du secondaire au Québec

Type de pédagogie	Caractéristiques de la pédagogie	Sujets	Rapport
	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle activité principale pour l'enseignant ? • Quel profil d'enseignant ? • Quelle finalité ? • Quelle configuration pédagogique ? • Quelle posture attendue chez l'élève ? • Le sens des activités ? • Le sens des devoirs scolaires ? 		
ENSEIGNER du côté FORMER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Organiser la rencontre entre l'élève et le savoir ☞ Un enseignant-médiateur ☞ Aider l'élève à construire un savoir, à se l'approprier ☞ Une pédagogie de la formation-apprentissage reposant sur les interactions enseignant-élève ☞ Un élève qui observe et écoute ☞ Des activités de formation-apprentissage ☞ Un outil-relai supervisé des autres activités 	L2, L4, B1, C2 F1, L1	6/10
ENSEIGNER du côté APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Structurer et transmettre le savoir à l'élève ☞ Un enseignant-transmetteur ☞ Transmettre à l'élève le savoir et vérifier qu'il le "sait" ☞ Une pédagogie de l'enseignement reposant sur la magistralité et l'exercitation ☞ Un élève qui reçoit et obéit aux prescriptions et aux règles ☞ Des activités d'enseignement-apprentissage ☞ Un outil de prolongement-contrôle des autres activités 	C1 M1 G1 L4 B1 F1 C2 L1	8/10
FORMER du côté	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Favoriser une gestion de classe propice à créer les conditions de l'enseignement 	L3, C2	2/10

ENSEIGNER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Un formateur-préparateur ☞ Échanger, discuter, négocier avec l'élève ☞ Une pédagogie de la gestion-négociation ☞ Un élève qui discute et qui contractualise avec l'enseignant ☞ Des activités socialisatrices et centrées sur la compréhension du contrat didactique ☞ Un outil de collaboration, voire de coéducation avec les parents 		
FORMER du côté APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Favoriser les conditions de l'autoapprentissage ☞ Un formateur-émancipateur de l'autonomie d'autrui ☞ Poser des questions, vérifier le climat de classe et le respect des projets individuels ☞ Une pédagogie active, mais non directive du “ penser-à-l'autre ” favorisant l'acquisition des moyens d'apprendre ☞ Un élève qui s'affranchit des prescriptions et des règles de l'institution scolaire ☞ Des activités porteuses d'apprentissages ☞ Un outil d'autoformation et d'autoapprentissage 	G1 L3 L4	3/10
APPRENDRE du côté ENSEIGNER	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Construire des situations prenant appui sur des activités porteuses d'apprentissages ☞ Un enseignant-référent et superviseur ☞ Fournir la planification des activités, le calendrier de production et les indicateurs d'évaluation ☞ Une pédagogie structurée par le triangle situations-activité-apprentissage ☞ Un élève qui procède par le suivi et l'auto-évaluation d'un guide d'activités ☞ Des activités pensées comme des situations d'enseignement-apprentissage 	F1 G1 C1 M1	4/10

	☞ Un outil de cosupervision et de co-contrôle des apprentissages		
APPRENDRE du côté FORMER	☞ Créer les conditions de l'apprentissage autonome en aidant à identifier les besoins, les forces et qualités et les projets	L1	5/10
	☞ Un enseignant-compagnon	L2	
	☞ Tout faire pour que l'autre fasse, intervenir sans intervenir (aider à identifier chez chacun les attentes, les besoins, les forces et qualités, les prérequis, les préacquis et les projets d'éducation, de vie... professionnels)	L3	
	☞ Une pédagogie de l'autonomie et de l'émancipation	C2,	
	☞ Un élève qui apprend sur lui-même	L4	
	☞ Des activités d'autoapprentissage		
	☞ Un outil d'accompagnement des apprentissages		

Cette recherche en vient à interroger, tout comme Houssaye (2015, p.19), « la cohérence de l'ensemble éducatif » (p. 19) dans un système où l'élève est au centre des apprentissages et l'enseignement-apprentissage l'alpha et l'oméga de toute situation éducative (Québec, 2004, 2005, 2006), dans *Virage Express* (Québec, 1999, 2007, 2010). Nous considérons que cette norme de l'enseignement-apprentissage imprime les conceptions de la pédagogie, ce qui explique pourquoi la majorité des enseignants rencontrés exprime une conception de la pédagogie centrée sur le processus enseigner. Même si l'apprendre est évoqué comme finalité de ce processus enseigner, il ressort de nos analyses que cet apprentissage est considéré comme constitutif des activités prescrites, que celles-ci se réfèrent ou non explicitement à des situations authentiques. Que dire enfin des conceptions de l'apprentissage ? Develay (1992) considère qu'il s'agit d'un processus complexe dont on ne connaît pas toujours le but. Dans cette perspective, apprentissage, acquisition et compréhension semblent des concepts qui résistent avec difficulté à la tentation fusionnelle, comme d'ailleurs le couple activité-apprentissage.

L'étude a mis au jour les conceptions de la pédagogie. Elle s'est proposé aussi de mettre en évidence les conceptions des pratiques enseignantes en insérant un pôle supplémentaire au triangle pédagogique, le pôle que nous avons nommé " tiers intervenant éducatif ". En effet, la figure du triangle pédagogique se centre sur la situation éducative impliquant l'enseignant. En convoquant les textes officiels et en ayant mis à jour l'une des injonctions à savoir la collaboration École-famille-communauté, nous introduisons délibérément un protagoniste supplémentaire, partie prenante de la situation éducative : le parent.

Or, le parent est considéré par les enseignants rencontrés, quel que soit le type de pédagogie retenue, comme un double de l'enseignant, particulièrement lorsque la pédagogie revendiquée relève du processus enseigner. Là où le parent est attendu dans une pédagogie n'épousant pas complètement celle de l'enseignant, c'est lorsque celle-ci s'oriente vers l'apprendre. Les enseignants semblent attendre des parents qu'ils démultiplient deux objectifs constitutifs du processus enseigner du côté de l'apprendre :

1. Un contrôle des devoirs faits et une vérification de la bonne acquisition des savoirs,
2. Une participation à des devoirs pensés par l'enseignant comme des activités d'entraînement, reposant sur la mémorisation des savoirs et la répétition de démarches, de techniques ou de procédures. Le parent aurait ici un rôle d'entraîneur et de répétiteur au sens de la pédagogie traditionnelle.

Les parents sont aussi "présents" chez les enseignants lorsqu'ils évoquent une pédagogie centrée sur le processus apprendre. Dans ce cas, les parents ont le mandat de vérifier non pas les acquis, mais davantage les apprentissages, ce qui suppose sans doute de leur part une maîtrise du contenu des devoirs voire des théories de l'apprentissage. Certains enseignants rencontrés espèrent que les devoirs, au secondaire, favorisent la mise en place, chez leurs élèves, de postures et de pratiques d'autoapprentissage. Dans ce cas, les parents auraient principalement un rôle de supervision, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que certains parents déclarent, aux dires des enseignants et dans certaines études, leur incompétence (Belot, 2011) dans la maîtrise de telle ou telle partie du

programme. Quant à une pédagogie, en ce qui a trait au rôle des parents dans un tel contexte, les enseignants rencontrés admettent que les caractéristiques de l'élève du secondaire, en pleine adolescence, laissent peu de place à un renforcement des liens parents-enfants, en particulier dans le contexte sensible des devoirs scolaires.

5.6. Apports de la recherche

Cette recherche peut présenter un apport significatif sur le plan de la formation initiale et continue des enseignants. Les travaux de Larivée, Terrisse et Kalubi (2006) soulignent que l'identité professionnelle en construction, lors de la formation initiale, doit prendre en compte les parents comme des coéducateurs. Nous attirons l'attention sur la place des apprentissages du côté de l'élève et entendons orienter le lecteur vers la reconnaissance du poids de cette organisation dans le soutien offert à l'élève pour avancer dans ses apprentissages. Pour l'enseignant, les devoirs constituent une lourde responsabilité qui impose une régulation particulière de l'importance des tâches et activités.

Dans le référentiel de compétences à développer en formation initiale que le Gouvernement du Québec (2001, 2004, 2005, 2006) a élaboré depuis plus de vingt ans, les textes officiels insistent sur le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Or, il est sans doute essentiel de faire adopter chez les futurs enseignants ce nouveau paradigme qui impacte leurs conceptions de la pédagogie. Permettre aux étudiants et aux enseignants de développer, outre des savoirs professionnels, des postures et des pratiques en adéquation avec ce paradigme de l'enseignement-apprentissage nous semble une impérieuse nécessité, notamment si l'on considère que les enseignants pensent sans doute activité et situation avant de penser apprentissage; et également de s'inscrire dans ce passage du paradigme de la communauté éducative à celui de la communauté d'apprentissage. Cette recherche se veut être une contribution dans cette direction.

Au-delà du fait que les devoirs scolaires ont été un levier pour mettre à jour les conceptions de la pédagogie, le sens de cette activité particulière est à analyser à la lumière de ce paradigme de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, les devoirs scolaires renseignent sur les valeurs éducatives qui préexistent aux différentes activités d'enseignement-apprentissage. Ces valeurs renvoient chaque protagoniste de la situation éducative au beau projet de réussite scolaire pour tous. À cet égard, les devoirs scolaires viennent ici renseigner l'enseignant sur la valeur ajoutée de sa pédagogie et l'incitent à demeurer attentif aux processus développés tant par les élèves que par les tiers intervenants éducatifs, l'obligent à anticiper les effets de sa pratique enseignante sur l'élève, mais aussi sur l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, l'encouragent tenir compte et « transcender [les] différences individuelles » des élèves comme le précise plus haut Peck (1993, p. 73). Dans ce sens, les devoirs se révèlent comme des activités voire même des projets intégrateurs pour favoriser la réussite scolaire, et de ce fait, des analyseurs-révélateurs des conceptions des pratiques enseignantes.

5.7. Limites de la recherche

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche doivent être considérés avec prudence étant donné l'échantillon retenu. En effet, la présente recherche a été réalisée auprès de dix enseignants seulement. Toute généralisation à l'ensemble des enseignants du Québec est évidemment impossible.

De plus, cette recherche ne retient ainsi que deux situations éducatives : des situations éducatives en écoles régulières et des situations en classes d'accueil. Pour ces deux situations, les profils d'élèves sont assez similaires du fait que les élèves, dans les classes d'accueil, sont intégrés au secteur d'enseignement régulier des jeunes du secondaire. Sans doute faudrait-il étendre cette analyse à d'autres situations éducatives au secondaire, y compris en intégrant des écoles qui ne relèvent pas du secteur régulier, des écoles de milieux socioéconomiques défavorisés ou favorisés.

Nous pourrions aussi enrichir nos résultats en favorisant non pas seulement les pratiques enseignants déclarés, mais en observant les enseignants donnant des devoirs scolaires. L'observation d'une pratique enseignante en contexte de devoirs scolaires permettrait d'étudier et de constater les différentes postures pédagogiques et de confronter celles-ci aux conceptions de la pédagogie. Nous pourrions tenter de saisir ainsi les interstices entre le dire et le faire pédagogique.

CONCLUSION

L'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs font partie de la réflexion sur l'École, conviée à mettre en place des mesures pour aider les enfants quand les parents ne peuvent pas offrir le soutien approprié. Le rôle des parents est fondamental pour la réussite des élèves. Il faut alors davantage développer la collaboration École-famille. Pour ce faire, les devoirs s'avèrent une “ porte d'entrée ” à la condition qu'ils représentent une expérience positive, notamment en favorisant le développement de l'autonomie de l'élève dans la réalisation des devoirs et dans les apprentissages scolaires. Chaque enseignant demeure responsable de déterminer l'articulation des devoirs qu'il estime la plus pertinente dans sa classe, dans le respect des balises établies collectivement.

Tous les acteurs de l'éducation sont invités à mettre en place des mesures visant à aider et soutenir les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Dès lors, l'ensemble des activités scolaires est examiné sous deux angles : 1. Ces activités sont-elles problématiques sur le plan de la réussite scolaire? 2. Quelles sont les réponses pédagogiques apportées par les enseignants pour créer les conditions de la réussite scolaire pour tous et ceci au travers de toutes les activités proposées y compris celle des devoirs scolaires? Cela revient à se poser la question à savoir quelles sont les conceptions des enseignants du secondaire sur les pratiques enseignantes?

Bourdieu (1970) souligne l'impact des contextes sociofamiliaux sur les performances scolaires, l'activité des devoirs scolaires cristallise cet impact. Au-delà de la thèse bourdieusienne, Charlot (1992) souligne combien l'échec scolaire est concomitant au rapport au savoir des élèves et de leurs parents. Dès lors, quand les parents ne sont pas en mesure d'accompagner la scolarité de leur enfant, quand ils construisent un rapport distant ou négatif à l'égard de l'école, l'activité des devoirs se trouve directement impactée par ces deux réalités. Or, les instructions officielles en soulignant l'injonction à développer des collaborations École-famille-communauté

enjoignent les enseignants à élaborer des activités qui non seulement servent cette mission, mais des activités qui tentent de réduire l'impact des facteurs sociologiques et des rapports au savoir et à l'apprendre. Les parents, le personnel enseignant, les autres membres de l'équipe-école sont interpellés à différentes étapes de la mise en place de cette mission. Mais il ressort de ce débat que la question pédagogique demeure souvent négligée. Et si la voie à suivre consistait à mettre au jour les conceptions de la pédagogie des enseignants, en considérant qu'une analyse de leurs conceptions peut contribuer à construire leur pratique enseignante et l'adapter en fonction des objectifs qu'ils poursuivent.

C'est tout l'enjeu de cette recherche : identifier, décrire et analyser les conceptions de la pédagogie, en considérant celle-ci comme fondatrice des pratiques enseignantes. Or, souvent, l'enseignant reste discret sur l'énoncé de sa pratique, *a fortiori* sur sa pédagogie. Sans doute doit-on admettre que les conceptions de la pédagogie sont fluctuantes, instables, éphémères, qu'elles sont soumises au gré des modes et des injonctions ministérielles.

Convaincus le plus souvent de la force et de l'intérêt du paradigme de l'enseignement-apprentissage, les enseignants espèrent que leur pratique enseignante sera en cohérence avec cette conception de toute situation éducative. Cette recherche montre qu'au-delà de l'adoption *a priori* du paradigme de l'enseignement-apprentissage, les enseignants demeurent conservateurs dans leurs conceptions de la pédagogie. Ils expriment un rapport intime à l'égard du savoir. Ils manifestent leur inaliénable attachement à l'acte d'enseigner et à l'une de ses déclinaisons, la leçon. Certes, ils déclarent mettre en place des démarches et des outils susceptibles de créer des ruptures dans la magistralité conférée à l'acte d'enseigner. Mais, dans la grande majorité des enseignants rencontrés, le processus enseigner domine comme fondement de leurs conceptions de la pédagogie, même si l'orientation de ce processus penche vers l'apprendre. Dès lors, l'activité des devoirs constitue pour les enseignants un prolongement de leur acte d'enseigner. Nous retrouvons ici les principaux indicateurs du processus enseigner : la prescription d'une consigne, des vérifications de la réalisation

attendue, contrôle des acquisitions, des exercices d'entraînement, des répétitions, des évaluations qui oscillent entre le formatif, le sommatif et le certificatif. Le mandat confié aux parents par les enseignants se trouve être en cohérence avec la conception de la pédagogie. Les parents sont des covérificateurs, des cocontrôleurs, des coentraîneurs, des corépétiteurs et des coéducateurs. Sans doute que s'arrête ici la collaboration enseignants-parents.

De manière générale, les devoirs scolaires sont un ensemble d'activités qui prolongent le cours en vue de créer les conditions de l'apprentissage des élèves. Ils mettent en tension deux exigences : apprendre, l'exigence de la transmission des savoirs et celle de l'apprentissage. Mais sans doute que cette tension demeurera tant que le processus enseigner détermine les conditions de réalisation et de réussite du processus. Dès lors, inverser ce rapport entre les deux processus et considérer que le processus apprendre doit fonder les conceptions de la pédagogie semble une posture appropriée. Les devoirs stigmatisent les articulations voire les cohérences entre les facteurs externes à la réussite scolaire (contextes sociofamiliaux, rapport au savoir) et les facteurs internes (organisation de l'établissement scolaire et pratiques enseignantes individuelles et collectives). Enfin, la question des pratiques enseignantes interroge les différents dispositifs et démarches d'aide aux devoirs qui sont, le plus souvent, individualisés. Qu'il s'agisse de dispositifs de supervision par des élèves plus âgés, du recours à des parents bénévoles, à des tiers intervenants éducatifs, professionnels ou non, de la mobilisation d'un enseignant " en surnombre " de l'usage de plates-formes numériques développant des activités d'autoapprentissage supervisé par un tuteur, l'évaluation de ces actions requiert d'évaluer aussi la pratique enseignante. Sans ce regard sur la pratique enseignante, les dispositifs d'aide aux devoirs risquent d'échapper à l'expertise professionnelle de l'enseignant, expertise qui garantit à l'éducateur la fonction de maître d'ouvrage de la pédagogie.

Cette recherche exprime enfin la conception des pratiques enseignantes à partir des dires de l'enseignant. Elle rappelle combien l'enseignant est un " praticien-théoricien de l'action éducative " (Houssaye, 1993, p. 13). Elle cherche à établir des réseaux de

connaissances et de significations dans la formation du corps enseignant, autour de l'idée de l'enseignant apprenant (Alves, 2009). Elle adhère à l'idée de contribuer à la formation de praticiens réflexifs (Beckers, 2009). Il demeure que si nous souhaitons transformer la pratique enseignante, le passage par la question pédagogique est non seulement un préalable, mais une condition de la faisabilité de ce projet de transformation.

De cette étude ressort que l'enseignant doit lier dans le discours l'idée qui le motive et les conditions de sa réalisation. C'est une expérience marquée à la fois par le sens du problème et la nécessité de sa mise à l'épreuve ; il travaille dans l'interprétation, les résistances, le paradoxe. Cette " intelligence " très particulière du sens et des moyens, l'exercice attentif d'une certaine rationalité critique ne saurait aller, selon Chalmel (2012), sans un positionnement déontologique. Elle consiste à reconnaître la complexité des situations éducatives, à renoncer, épistémologiquement, à tout projet de totalisation, à s'avancer dans la pensée incertaine et " échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout " (Morin, 2014, p. 135).

Il s'agit d'une gestion des apprentissages qui s'appuie sur la vision, les orientations, la mission, les valeurs et les stratégies de développement des compétences axées sur les résultats et l'imputabilité accrue (Québec, 2006) des acteurs de la communauté éducative. Cette recherche évoque la pertinence de convoquer ces acteurs afin de mener une réflexion approfondie autour de ce concept polymorphe, la réussite scolaire, de proposer des avenues tant en lien avec la recherche et le développement des connaissances qu'en lien avec des actions à mettre en œuvre pour répondre aux défis de la réussite scolaire dans un contexte idéologique et politique d'une école visant la réussite scolaire pour tous les élèves. Il est d'intérêt de suggérer et d'analyser les espaces de concertation et d'échanges entre chercheurs et acteurs de la communauté d'apprentissage et d'apprécier les transferts et les retombées de la recherche, des activités de formation des enseignants et des futurs enseignants. C'est cette dynamique de réflexion, d'incitation, de rencontres et de propositions qui est au cœur de cette recherche sur les conceptions des pratiques enseignantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Adell, N. (2011). *Anthropologie des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Allione, A. (2005). *La part du rêve dans les institutions : Régulation, supervision, analyse des pratiques*. La Versanne : Encre Marine.
- Altet, M. (2018). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Altet, M. Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. Blanchard-Laville, C. et Bru, M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2009). Préparation et planification, In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 77-88). Paris : ESF (8^e éd.).
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Paris : Dunod.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs des sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Éd.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Alves, N. (2009). « Les réseaux de connaissances et de significations dans la formation du corps enseignant : autour de l'idée de l'enseignant apprenant », *Penser l'éducation*, 26, décembre, 5-16.

- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives*, 5, 26-37.
- Angers, M. (2019). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal : Les Éditions CEC. (6^e Éd.)
- Archambault, I. (2007). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Montréal: Université de Montréal.
- Arnold, D. et Doctoroff, G. (2003). « The early education of socioeconomically disadvantaged children », *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations* (16), 34-52.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2010a). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2010b). *L'École pour apprendre : L'élève face aux savoirs* (9^e éd.). Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Réflexions en forme de réponses : à propos du codage dans la recherche qualitative, *Le Libellio d'Aegis*, 7(3), 29-34.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative, *Le Libellio d'Aegis*, 7(2), 33-46.

- Baby, A. (2010), « Vivement le ménage de la tour de Babel », dans : G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative. Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 44-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baby, A. et de Blois, L. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui, In L. de Blois (dir.). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bacon, A. & Deslandes, R. (2004). « Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire ». *Revue québécoise de psychologie*, 25 (2), 181-201.
- Baietto, M.-C. (2009). *Le désir d'enseigner : La conduite de la classe aux prises avec l'inconscient*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. Par J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 1997).
- Barbier, P.-Y., LeGresley, A. (2011). Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture. In *Les défis de l'écriture en recherche qualitative, Recherches Qualitatives*, Hors-Série, 11, 24-39.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). Quelles qualités essentielles la recherche qualitative? *Recherches qualitatives* Hors-Série –121-8. Les qualités essentielles du chercheur qualitatif.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2006). La construction du sens : une approche sociocognitive de la médiation. In G. Toupiol (dir.), *Apprendre et Comprendre* (p. 65-83). Paris : Retz.

- Barth, B.-M. (2003). « L'enseignant-médiateur. Un rapport renouvelé à la pédagogie ? », *Médiations et Sociétés*, 6-décembre, 16-17.
- Beaud, J.P. (2009). L'échantillonnage, In B. Gauthier, *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 251-283). Montréal : Presses de L'Université du Québec.
- Beauregard, F. (2010). Recension de l'écrit Les leçons et les devoirs de Marie-Claude Béliveau. Montréal : Édition Hôpital Sainte-Justine. *Revue des Sciences de l'éducation*, 36(2), 564.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Puzzle*. 26, 4-14.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2005). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Béliveau, M.-C. (2009). *Les devoirs et les leçons : questions et réponses pour les parents*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Béliveau, M.-C. (2013). *Au retour de l'École... La place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Belot, L. (2011). Parents stressés cherchent soutien scolaire. *Le Monde Fr.* http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2011/12/23/parents-stresses-cherchent-soutien-scolaire_1621634_1473688.html
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori, *Recherches Qualitatives*, Hors-Série, 11, Les défis de l'écriture en recherche qualitative, 40-50.
- Berbaum, J. (1993). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF. (Éd. 1: 1991).

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Berger, P. et Luckman, T. (2014). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bernard, M. (dir.) (2005). *Le e-learning : la distance en question dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les Écoles efficaces ? Efficacité des Écoles et des réformes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005a). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy: Presses Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005b). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Blaya, C. (2011). *Décrochages scolaires : l'École en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H., Nelson, L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2014). Les devoirs : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19, 164-174.

- Bouchard, P., Bourbeau, L., Berthelot, J. et St-Amant, C. (1993). Les pratiques de raccrochage scolaire. Bulletin du Crires, 3, septembre, 1-8. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES3.pdf>>.
- Bouchamma, Y. (2006), *Multiculturalisme dans les Écoles en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick : quels défis ? Quelles perspectives ?* Moncton : Université de Moncton.
- Boudon, R. (1985). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bost, L. & Riccomini, P. J. (2006). Effective instruction: An inconspicuous strategy for dropout prevention, *Remedial and Special Education*, 27(5), 301-311.
- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens. *Recherches qualitatives*, 21, 21-44.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 208-217.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 131-148). Paris : PUF.
- Bressoux, P. (2008). L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France. In J. Weiss (Ed.), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'École ?* (p. 19-28). Neuchâtel : IRDP.

- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? *Sciences Humaines*, 192, 38-40.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2008). L'influence du jugement des enseignants sur la perception de soi des élèves se limite-t-elle au domaine scolaire ? In C. Besson (Ed.), *Estime de soi et réussite pour tous* (p. 11-32). Grenoble: CRDP.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et Didactique*, 1(2), 73-88.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles "traces" sur les apprentissages des élèves ? In L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 121-134). Rennes : PUR.
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (p. 95-106). Paris : PUF.
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (p. 95-106). Paris : PUF.
- Bressoux, P. (2006). L'effet-maître. In G. Figari & L. Mottier-Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 59-66). Paris : L'Harmattan.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître ? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 213-226). Paris : PUF.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.), (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Brown, L. & Shrinidhi, I. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1), 14-38.

- Bru, J; Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de la pratique enseignante, perspectives croisées, *Recherche et formation*, 56, 5-14.
- Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Bruner, J. M. (2008). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'École à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz (1^{re} éd. 1997).
- Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au Soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vignaud (Eds.), *Réussir à l'École: les effets des dimensions conatives en éducation (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (p. 201-219). Rennes : PUR.
- Caudron, H. (2010). *Principes et valeurs de l'École*. Paris : Tempes.
- Chall, J.S. (2002). *The academe achievement challenge. What really woks in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Chalmel, L. (2012). LANGLOIS Roberte. Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante: Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, *Revue française de pédagogie*, 181(4), 133-134.
- Charlier, E. et Biemar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2013). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 63-81.
- Charlot, B. (2006). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Bordas.
- Charlot, B. (2016). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Liens social et politiques - RIAC*, 35(printemps), 137-151.

- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques, *Recherches qualitatives*, Hors-Série (3). Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative.
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur.
- Chenard, P. et Fortin, C. (2005). *La réussite scolaire : évolution d'un concept*. Québec : Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur.
- Chevallard, Y. (2006). Organisation et techniques de formation des enseignants de mathématiques, In *Actes du XIIIe colloque CORFEM*.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Christian, M. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). Albany: State University of New York Press.
- Clément, É. (2011). Le marché noir de l'École. *Papapedago en banlieue*. Téléaccessible, 15 décembre 2012 : <http://www.papapedago.com/tag/Devoirs>
- Clénet, J ; Maubant, P. et Poisson, D. (dir.) (2012). *Formations et professionnalisations - À l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Clerc, F. (2011). La mise en place de l'accompagnement, *Cahiers pédagogiques*, 493.

- Clerc, F. (2011). Quelle place pour le lycée dans le système éducatif? *Cahiers pédagogiques*, 493.
- Clerc, F. (2010). *Bien débiter dans l'enseignement. Pratiques et repères professionnels*. Paris : Hachette.
- Cloutier, R. (dir.), Bellemare, I., Côté, I. et Paré. H. (collab.) (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire. Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 145-181). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue E.P.S.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA] (2009). *Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps*. Ottawa : Le Conseil.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA] (2008). *Carnet du savoir : le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants*. Ottawa : Le Conseil.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA] (2007). *Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard des apprentissages : résultats sur l'apprentissage primaire et secondaire*. Ottawa : Le Conseil.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA] (2007). *Carnet du savoir : le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants*. Ottawa : Le Conseil.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2017). *L'école, une communauté éducative*. Québec : Publication gouvernementale.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'École primaire*. Québec : Publication gouvernementale.

- Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2009). *Une École secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec : Publication gouvernementale.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2009b). *Une École secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec : Publication gouvernementale.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2008). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Gouvernement du Québec, mars 2008. Document Téléaccessible à l'adresse : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf>.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, H. M., Patall, E. A., & Lindsay, J. J. (2016). Research Synthesis and Meta-Analysis. In L. Bickman and D. Rog (Eds.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods, 2nd Edition*, (p. 344-370). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H. 2007. *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Calif.: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C. and Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H. (1991). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Coulangeon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.

- Cousinet, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Cossette, P. (2016). *Publier dans une revue savante. Les 10 règles du chercheur convaincant*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec. (2^e Éd.)
- Crahay, M. (2013). *L'École peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck (2^e Éd. 2000).
- Dauber S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parent Attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294-304.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres: Palmer Press.
- De Blois, L. (dir.) (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- De Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative, *Recherches Qualitatives*, Hors-Série, 11, Les défis de l'écriture en recherche qualitative, 51-67.
- de Certeau, M. (2011). *The Practice of Everyday Life*. San Diego : University of California Press.
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles: Ed. Lamertin.
- De Ketele, J.-M.; Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Université (5^e éd.).

- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, In M. Behrens (Éd.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications (4th Ed.).
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage (3rd Ed.).
- Deschamps, L. (2010). Rentrée scolaire. Parents du Québec : impliquez-vous! *Action parent*, septembre.
- Deshaies, M.-H. (2006). *Les organismes soutenus par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) : portraits des secteurs d'intervention en 2003-2004 et typologie des courants de pratiques. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : Relais-Femmes.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- Deslandes, R. (2007). « Rôle de la famille, liens École-famille et résilience scolaire ». Dans B. Cyrulnik, J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (p. 271-295). Paris: Odile Jacob.
- Deslandes, R. & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers and parents role construction and expectations about their involvement in homework. *International journal about parents in éducation*, 1(0), 108-116.
- Deslandes, R. (2006). La problématique École-famille-communauté dans la formation des maîtres. In J. Loisel, L. Lafortune & N. Rousseau, *L'innovation et la*

formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants (p. 183-205). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'École et la famille. In L. Deblois & D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec: Presses de l'Université Laval.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The journal of educational research*, 98(3), 164-175.

Deslandes R., Bertrand R. (2004). Motivation des parents au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2).

Deslandes, R., Bastien, N. et Lemieux, A. (2004). « Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'École et la communauté ». *Vie pédagogique*, 133, nov.- déc, 41-45.

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2002) « Adolescents' perception of parental school involvement», *School Psychology International*, 23 (2), 220-232.

Deslauriers, J.-P. (2005). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'École*. Paris : ESF (7^e éd.).

Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'École*. Paris : ESF.

De Vecchi, G. (2007). *École : sens commun ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*. Paris : Delagrave.

De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris : Delagrave.

- De Vecchi, G. (2006). *Enseigner l'expérimental en classe. Pour une véritable éducation scientifique*. Paris : Hachette.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs, Les empêcheurs de tourner en rond* (trad. A. Bidet, L. Quéré, G. Truc). Paris: La Découverte.
- Dewey, J. (2004). *L'École et l'enfant*. Neuchatel : Ed. Delachaux et Niestle.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed, *School Journal*, 54, January, 77-80.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London and New York : Routledge.
- Dortier, J.-F. (dir.). (2011). *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*. Paris : Édition Sciences Humaines.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Véréttout, A. (2010). *Les sociétés et leurs Écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.
- Duclos, G. (2006). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire* (2^e éd.). Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumont, M. (2005). Impact du travail à temps partiel sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents. *Bulletin du CRIRES*, 18, 21-24.
- Dupriez, V., Orianne, J.-F. et Verhoeven, M. (dir.). (2008). *De l'École au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche inactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.

- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 114.
- Duru-Bellat, M. et Martin, B. (2009). *La mixité à l'École : filles et garçons*. Champs-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'École*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M; Mons, N. et Suchaut, B. (2004) « Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA », *Éducation & Formations*, n° 70.
- Eddy, Y. (1984). *Developing homework policies*. Urbana: Clearinghouse.
- Epstein, M. (2012). État des lieux de la recherche sociologique, *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 056.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. L., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and improving Schools*. Boulder. Col : Westview Press. Dans Conseil supérieur de l'éducation (2010). Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'École primaire. Gouvernement du Québec. Téléaccessible, le 16 mai 2012 : www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../Avis/50-0467.pdf

- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*, In M.C. (Ed.) Alkin (Ed.), Encyclopedia of Educational Research., p. 1139-1151). New York: Macmillan. (6th ed.)
- Epstein, J. L. & Dauber, S. (1989). *Teacher attitude and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. (CREMS Report No. 32). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Étienne, R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles: DeBoeck.
- Evers, W.M. (1998). From progressive education to discovery learning. In W.M. Evers (dir.), *What's gone wrong in american classroom?* (pp. 23-48) Stanford, CA: Hoover Press.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (dir.) (2005). « La problématisation : approches épistémologiques », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38,3, Caen : CERSE.
- Fabre, M. (2003). La pédagogie : une théorie orientée vers la transformation de la pratique. *Éducateur*, 3, 17-20.
- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J.H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-124). Paris : ESF.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Ferrière, A. (1922). *L'École active*. Neuchâtel et Genève : Forum.
- Field, S., Kuczera, M. et Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.

- Finn, CE. & Ravitch, D. (1996). *Education reform. A report from the Educational Excellence Network to Us Education Policy Committee and the american people*. Indianapolis, IN: Hudson Institute.
- Forster, S. (éd.) (2010). - École et impératif de qualité : oui, mais comment ? : actes du séminaire 2009 de l'AIDEP, Leysin, 10 et 11 décembre / org. M. Guyaz ; M. Behrens et coll. – Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D. et Royer, E. (2012). Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problème de comportement au secondaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 59-79). Berne: Peter Lang.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'École. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Franz, M.-L. (2011). *Reflets de l'âme : projection et recueillement selon la psychologie de C. G. Jung*. Paris: Entrelacs.
- Freedman, J. (1993). *Failing grades: Canadian schooling in a global economy. Redirecting Canada's educational debate*. Edmonton: Full Court.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, Tome 2 : Les invariants pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Gauthier, B. (dir.) (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Gauthier, B. (dir.) (2006). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.). Québec : Presses universitaires du Québec.

- Gauthier, C. ; Bissonnette, S et Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2, 1.
- Gauthier, C. ; Mellouki, M.; Simard, D.; Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche. Les cahiers du débat*. Fondation pour l'innovation politique : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-15.
- Gauthier, C. (2006a). *Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Un état de la recherche*. Communication présentée au colloque : Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer. Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Louvain-la-Neuve, Belgique, 6 décembre.
- Gauthier, C, Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. & Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Paris: Fondation pour l'Innovation Politique (Les Cahiers du Débat).
- Gauthier, C. & Tardif, M. (dir.) (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.). Montréal: Gaétan Morin.
- Gérard, F.-M. (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, 211, 13-23.
- Gill, B. P. & Schlossman, S.L. (2003). Parents and the politics of homework. Some historical perspectives. *Teachers College Record*, 105(5), 846-871.
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Glasman, D. (1992). *L'École hors l'École ; soutiens scolaires et quartiers*. Paris : ESF.

- Glasman, D. et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'École en dehors de l'École*. Paris : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 83-108). Saint-Laurent : ÉRPI (3^e éd.).
- Grau, S. et Zakhartchouk, J.-M. (2011). Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'École. *Cahiers pédagogiques*, février. : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Aider-et-accompagner-les-eleves.html> le 15 janvier 2012.
- Grau, S. et Zakhartchouk, J.-M. (Coord). (2010). Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'École, *Cahiers pédagogiques*, 25 et 26 octobre.
- Grossen, B. (1998b). What is wrong with american education? In W.M. Evers (dir.), *What's gone wrong in American classrooms?* (pp. 23-48). Stanford, CA: Hoover Press.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guignon, S. et Morrisette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Hallam, S. (2009). Parents, perspectives on homework: United Kingdom, New Zealand, Australia and Japan. In R. Deslandes (ed.) *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community partnerships* (p. 47–60). London : Routledge.
- Hameline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques - En formation initiale et continue* (14^e édition). Paris : ESF.
- Hameline, D. (2001). Pédagogie. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 227- 241). Bruxelles : de Boeck.

- Hameline, D. (1998b). *Pédagogie. Le statut*. CD-ROM. Encyclopédie Universalis.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-family Partnerships*. New York: Springer-Verlag.
- Hoover-Dempsey, K. V. Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J.M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassier O.C. & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*. Paris : Faber.
- Houssaye, J. (2013) « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2012). « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises », *Carrefours de l'éducation*, 2 (34), 227-245.
- Houssaye, J. (2011). « Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas », *Carrefours de l'éducation*, 4 (HS n° 2), 109-121.
- Houssaye, J. (2009). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

- Houssaye, J. (2007). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation. Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2006). C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances, *Revue française de pédagogie*, (154), 207-209.
- Houssaye, J. (2005) (dir.). *Quinze pédagogues*. Paris : Armand Colin.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. et Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang. (3^e éd.).
- Houssaye, J. (1999). *Valeurs et éducation. Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1995) (dir.). — La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. In: *Revue française de pédagogie, Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines*, (111), 122-124.
- Houssaye, J. (1994). (dir.). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Collin.
- Houssaye, J. (1993). (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'École*. Paris : PUF.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Huerre, P. et Azire, F. (2005). *Faut-il plaindre les bons élèves ?* Paris : Hachette.

- Humbeeck, B ; Lahaye, W ; Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations École-famille : de la confrontation à la coéducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 649-664.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue : praxis ou poïesis : éthique ou morale*. Paris : ESF.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Le marché du travail et les parents*. Québec : Publications gouvernementales.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. Dans G. Brandibas et R. Fourasté, *Les accidentés de l'École* (p. 67-102). Paris : L'Harmattan.
- Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Jean, M.S. et Trudel, P. (dir.), (2010), *La mal réglementation. Une éthique de la recherche est-elle possible et à quelles conditions ?* Presses de l'Université de Montréal.
- Joët, G. et Bressoux, P. (2008). En amont du sentiment d'efficacité personnelle : sources et stratégies autorégulatrices. In *Actes du 20e Colloque International de l'ADMEE. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Genève : 9-11 janvier 2008.
- Joët, G.; Nurra, C.; Bressoux, P. et Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire, un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Éducation*, (3), 23-40.
- Jeynes, W. H. (2005a). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement in adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), 99-16.

- Jeynes, W. H. (2005b). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1/Système 2 : Les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, coll. « Essais »
- Kalubi, J.-C. (2008). Préface. Construire des « relations positives » pour réussir un partenariat famille-École-association. In G. Python, C. Asdih et S.J. Larivée (dir.). *Construire une communauté éducative : un partenariat familles-École-association* (p. 7-10). Bruxelles : De Boeck.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Karsenti, T. (2015). *Les devoirs : ce que dit la recherche, stratégies gagnantes, impact des technologies*. Montréal : Grand Duc.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : ÉRPI (3^e d.).
- Karten, T. J. (2009). *Inclusion strategies that work for adolescent learners!* CA : Corwin Press.
- Karten, T. J. (2008). *Embracing disabilities in the classroom: Strategies to maximize students'assets*. CA : Corwin Press.
- Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom*. CA : Corwin Press.
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Kaszap, M. (2006). *Apprendre NVivo 7.0 : Traitement et analyse de données qualitatives*. Presses de l'université Laval.

- Kerviel, S. (2012). Devoirs scolaires, le châtiment familial, *Le Monde.Fr*
http://www.lemonde.fr/rendez-vous/article/2012/01/07/devoirs-scolaires-le-chatiment-familial_1627076_3238.html
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why minimally guided instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge : Da Capo Life Long.
- Labaree, D.F. (2004). The end school's romance with progressivism. In D. Ravitch (dir.), *Brookings papers on education policy* (pp. 89-130). Washington, DC : Brookings Institution Press.
- LaConte, R. T. (1990). *Homework as a Learning Experience. What Research Says to the Teacher*. Washington, DC : National Education Association. (3th ed.)
- Lafontaine, É. (1999). La maison buissonnière. *Recto Verso*, mai-juin, 278, 22-23.
- Laperrière, H., Zuniga, R. (2007). Le regard qualitatif et le dépassement. *Recherches qualitatives*, (5), 46-69.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Lapostolle, L. (2006), « Réussite scolaire et éducative : quelques repères », *Pédagogie collégiale*, 19 (4), p.5-7.
- Larivée, S. J. (2008), « Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire ». Dans E. Correa Molina et C . Gervais (dir.) (pp. 219-247). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec : les Presses de l'Université du Québec.

- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Kalubi, J.-C. (2006). La collaboration École-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Latour, B. (2006). *Changer la société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^e édition. Le défi éducatif collection, Guérin - Montréal (Québec).
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 71-92.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2002). Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec. Montréal : Université de Montréal.
- Lessard, C., 2000, Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, 35, 91-116.
- Létor, C., Bonami, M. et Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-F.

- Marcel et coll. (Ed.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 143-156). Bruxelles : De Boeck.
- Liquete, V. et Maury, Y. (2007). *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications (2nd Ed.).
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1979). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Paul, M. (2009). « Autour du mot accompagnement ». *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Marc, M. (2011). *Les Écoles de devoirs, vecteur d'accrochage scolaire ?* Téléaccessible à l'adresse : www.diver-city.be/2011/01/les-ecoles-de-devoirs-vecteur.htmlle 04 janvier 2013.
- Marcel, J-F, Piot, T., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2).
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Bagnoud, D., Périsset, X et Tardif, M. (2007a). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Éds) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck.
- Marcel, J-F., & Piot T. (dirs), (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcotte, D. (2008). Ne négligeons pas les jeunes dépressifs. *La Tribune*, samedi 26 avril.

- Marcotte, J, Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, L. (2008). Les cheminements scolaires et sociaux et l'ajustement à l'émergence à la vie adulte des jeunes ayant présentés de problèmes de comportement au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 141-161.
- Marcoux, G. et Crahay., M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3), 501-518.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155. 111-142.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, In A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique (p. 149-154). Paris : Université Paris 7.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 5, 70-81.
- Martineau, S., Breton, N. et Presseau, A. (2005). Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante en difficulté. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignant* (p. 187-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Martini, É. (2011). *Notre École a-t-elle un cœur?* Montrouge : Bayard.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In E. Bourgeois et B. Galand (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 27-33). Paris : PUF.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. et Martineau, S. (dirs) (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Les Presses de l'université d'Ottawa.
- Maubant, P. (dir.). (2011). *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., Lacourse, F. (Dir.). (2010). L'intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1).
- Maubant, P., et Roger, L. (2010). *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. (2010). *De nouvelles configurations éducatives*. Montréal : PUQ.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2009). Le partenariat famille-École : origines d'un malentendu, valeurs qui le sous-tendent. Dans G. Python, B. Terrisse et S. Larrivée (dir.) *Construire une communauté éducative. Un partenariat École-famille-Association* (p. 19-38). Bruxelles : De Boeck université.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-École : à la recherche de l'improbable partenariat École-famille; origines d'un malentendu. In G. Python, C. Asdhihi, & S. L. Larivée (Dir.) (Eds.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-École-association* (p. 23-36). Bruxelles : De Boeck université.

- Maubant, P. (2009). L'accompagnement, outil de formation, posture professionnelle et/ou figure singulière de l'Intervention éducative ? *Travail et apprentissage*, 3, 44-62.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). À la recherche de l'improbable partenariat École-famille : origines d'un malentendu. In G. Python, C. Asdhi et S. J. Larivée (Dir.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-École-association* (p. 19-38). Bruxelles : De Boeck Université.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques d'enseignement, une démarche de compréhension des enjeux de l'accompagnement réflexif des enseignants en formation. In Jorro, A. et Bedin, V. (Dir.). *Évaluation et conseil en éducation et formation. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-50.
- Maubant, P. (2005). Les savoirs constitutifs des pratiques professionnelles des éducateurs : le cas des nouvelles configurations éducatives. In J.-P. Astolfi (dir.). *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 151-175). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Mead, G. H., (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (Trad. par D. Cefaï et L. Quéré). Paris : PUF.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Meirieu, P. (2012). *Un pédagogue dans la cité, conversation avec Luc Cédelle*. Paris : DDB.
- Meirieu, P. (2012). *Apprendre oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2011). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF (2^e édition).
- Meirieu, P. (2009). *L'Éducation peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?* Paris : Éditions de l'Aube.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.

- Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Téléaccessible, le 12 juin 2013 : <http://www.meireiu.com>. Le pari de l'éducabilité. ENPJJ/Novembre2008
- Meirieu, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire ou Le courage des commencements*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2005). *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie* (9^e édition). Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison – Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : La Découverte.
- Meirieu, P. (2004). *L'École mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF (14^e éd).
- Meirieu, P. (2000). *Les devoirs à la maison*. Paris : La Découverte.
- Meirieu, P. (1995). *Les devoirs à la maison*. Paris : Syros.
- Meirieu, P. (1987). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, in *Apprendre... oui, mais comment ?* (p.165-180). Paris : ESF.
- Mellouki, M. (2006). Construire sa connaissance. Pédagogie de projet et nouvel esprit du capitalisme. *Formation et Profession*, 12(3), 59-61.
- Mérini, C., Thomazet, S. & Ponte, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. Travail et formation en éducation (en ligne), (7). Retrieved from <http://tfe.revues.org/index1413.html> website
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié. L'École, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2008). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2005). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Min Lee, S.; Daniels, M. H. et Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment : parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal*, 14, 253-259.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives, *Recherches qualitatives*– Hors-Série – numéro 3 Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative, 1-27.
- Mucchielli, A. (2006). *Étude des communications : Nouvelles approches*. Paris : Armand Colin.
- Neill, A.S. (1995) *Summerhill School: A New View of Childhood*. St Martin's Griffin : New York.
- Null, J.W. (2004). Is constructivism traditional? Historical and practical perspectives on a popular advocacy. *The Educational Forum*, 68, 180-188.
- Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (2009). Accrochage scolaire... vers un référentiel commun : synthèse. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=f649d455f0d2dc887ee7a761a66363fb8c912c2d&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Recherches/Accrochage_scolaire/accrochage_scolaire_synthese.pdf (consulté en avril 2016).
- OCDE (2012). *Regards sur l'éducation*. Paris : Les indicateurs de l'OCDE.
- OCDE (2009). *Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves*. Paris : Résultats du PISA 2009 : Synthèse de l'OCDE.

OCDE (2007) : *Recognition of non-formal and informal learning: Country note for Norway*. Paris : OCDE. St. Meld. Nr 42 (1997-98) : The Competence Reform. Oslo : Ministry of Education and research.

OCDE (1992). *École et entreprise : Un nouveau partenariat*. Paris : CERI.

Paillé, P. (2010). « Une “ enquête de théorisation ancrée ” : les racines et les innovations de l’approche méthodologique de Glaser et Strauss », In B. G. Glaser et A. L. Strauss, *La Découverte de la théorie ancrée* (p. 23-77). Paris : Éditions Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte, *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.

Paillé, P. (2007), « La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité », In H. Dorval (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l’Université du Québec.

Paillé, P. (dir.). (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paquay, L., Crahay, M, de Ketele, J.-M., Huberman, A. M. et Bru, M. (2006). *L’analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R. et Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : DeBoeck.

- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel (1^{re} éd. 1991).
- Past, R. J. (2006). Homework that helps. *Principal Leadership*, 7(1), 8–9.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir : Pacifisme et communauté*. Paris : Les Éditions Flammarion Itée.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'Organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'École prétend préparer à la vie... Des compétences* Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (1^e éd. 2001).
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF (5^e éd.).
- Perrenoud, P. (2006). Piloter les pratiques pédagogiques ? In Fort, M. et Reverchon-Billot, M. (dir.) *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire* (p. 75-95) *Un état du débat*. Dijon : CRDP de Bourgogne et Poitiers : École Supérieure de l'Éducation Nationale.

- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1991a). *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- Poncelet, D., Pelt, V., Dierendonck, C., Mancuso, G. et Kerger, S. (2013). « Partners », une recherche-action au Grand-Duché du Luxembourg visant la mise en place d'actions en direction des familles en vue d'instaurer une collaboration École-famille efficace et constructive favorable à l'accrochage scolaire des élèves : bilan de l'impact final dans une classe-cible. *Revue Éducation et formation*, n° e-302, 141-166. Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- Portelance, L. (2007). Une vision partagée de la formation à l'enseignement? Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 197-211). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Potvin, P. et Pinard, R. (2010). *Deux approches en prévention du décrochage scolaire au Québec : l'approche scolaire et l'approche périscolaire*. Congrès mondial de l'AMSE, Monterrey Mexique, 1^{er} et 2 juin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses universitaires de France.

- Presseau, A. et Martineau, S. (2005). Retombées en termes de transfert d'un dispositif de formation continue des enseignants à l'enseignement stratégique. *In* C. Gervais et L. Portelance (dir.). *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage* (p. 225-244). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Python, G., Asdih, C. et Larivée, S.J. (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-École-association. Bruxelles : De Boeck Université.*
- Python, G., Dumons, C., Bentiri, N., Cazorla, C. et Terrisse, B. (2008). Un partenariat entre travailleurs sociaux et chercheurs pour implanter et évaluer une action de soutien à la parentalité, *In* G. Python, C. Ashdi et S. Larivée (Dir.). *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-École-associations* (p. 193-210). Bruxelles : De Boeck Université.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Loi sur l'instruction publique. Chapitre 2. Enseignant. Section 1. Droits de l'enseignant.* Québec : Publications gouvernementales.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *L'expérience du Québec dans le soutien aux artistes et à la création : pour la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles.* Québec : Publications gouvernementales.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Le financement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire québécois.* Québec : Publications gouvernementales.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Coup d'œil sociodémographique. La scolarité selon les régions : un portrait contrasté.* Québec : Institut de la statistique du Québec.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'École, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Évaluation de programme : programme Aide aux devoirs*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Évaluation de programme. Programme aide aux devoirs*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'École québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *À chacun son rêve – pour favoriser la réussite. L'approche orientante*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Acte du colloque *La mesure de la réussite et la reddition de comptes en éducation* dans le cadre du 74e congrès de l'Association francophone pour l'avancement du savoir (ACFAS). Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Poursuivre le renouveau pédagogique. Information à l'intention des parents*. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'École québécoise - enseignement primaire. Rapport*

final. Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). De la théorie à la pratique. *Virage*, 5(3), 13.1-13.2.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'École québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Version approuvée.* Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire.* Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université.* Québec : Direction de la Recherche.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire.* Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). Vivons-nous la réforme? Un projet d'équipe à l'École ciblée Cavelier-de-LaSalle. *Virage*, 6(5), 5.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative.* Québec : Publications gouvernementales.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). Vision intégrée. *Virage express*, 4(4), 1-6.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage express*, 3(6), 1-6.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2000). Retour sur les ateliers. Pour dissiper les doutes. *Virage express*, 2(4), 1-6.

- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1999). Une nouvelle conception de l'enseignement. *Virage express*, 1-4.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod (3^e Ed.).
- Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice* (trad. de l'anglais par C. Audard). Paris : Points.
- Rawls, J. (2008). *La justice comme équité. Une reformulation de la théorie de la justice* (trad. De l'anglais par B. Guillarme). Paris : La Découverte.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice* (trad. de l'anglais par C. Audard). Paris : Seuil.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés – Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Reboul, O. (2011). *Philosophie de l'éducation* (9^e éd.). Paris : PUF.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Remoussenard, P. (2009), Sciences de l'Éducation et pratiques éducatives : analyses d'une relation ambivalente, Colloque Cerfee - Lirdef 2009 : "Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation : Quelle implication des acteurs ?" *IUFM Montpellier*, 4 septembre 2009.
- Remigny, M.-J. (1993). « Le conflit sociocognif », dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p. 247-258). Paris : ESF.
- Richard, M. & Bissonnette, S. (2002). Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie. *Vie pédagogique*, 123, 45-49.

- Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours T. 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- Rieunier, A. (2011). *Préparer un cours T. 1 : Applications pratiques*. Paris : ESF.
- Robert, M. & Tondreau, J. (1997). *L'École québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Québec : Centre éducatif et culturel.
- Robin, A. (2008). *Essais sur la pédagogie*. Londres: Routledge.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Montréal : Presses de l'Université du Québec (2^e éd).
- Royer, C., G. Pronovost et S. Charbonneau (2004), «Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois. Ce qui compte pour eux», dans : G. Ponovost et C. Royer (dir.), *Les Valeurs des jeunes* (p. 49-69). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rutherford, W. (1989). Secondary School Homework Practices: Uses and Misuses. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED 311 051.
- Rutherford, W. and Foyle, H. C. (1988). How to develop an effective homework program, *Tips for principals from NASSP*. ED 300.
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. In B. Gauthier. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 415-442). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Le style parental dans les devoirs, *Éducation Canada*, 45 (1), 47-50.
- Saint-Onge, M. (2008). *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Laval: Beauchemin.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.
- Scallon, G. (2004). *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique Inc. (ERPI).
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Schön, D. (1996a). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : PUF.
- Schön, D. (dir.) (1996b). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schön, D. (1993). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Jossey Bass.

- Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Schütz, A. (2008). *Le Chercheur et Le Quotidien*. Saint-Armand : Librairie La Canopée. Inc.
- Simonato, A. (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages : en finir avec les «devoirs à la maison»*. Lyon : Chronique Sociale.
- Singly, F. (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste-éducation traditionnelle ou nouvelle*. Paris : Ed. P.U.F.
- Schneider, R. (1987). *Gestion par concertation*. Agence d'Arc : Montréal.
- Soëtard, M. (2011). *Penser la pédagogie. Une théorie de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est-ce la pédagogie ? – Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris : USF.
- Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. In J. Houssaye, (Dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui* (p. 37-50). Paris : Armand Colin.
- Statistique Canada (2009). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 4 (2000-2001), avril.
- Statistique Canada (2007). «Étude : le temps passé en famille». *Le Quotidien*, mardi, 13 février 2007.
- Tardif, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, 130, 89-105.

- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif – Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York : The Falmer Press.
- Terrisse, B., Larivée, S. J. et Blain, F. (2008). Famille, milieux de pratique et université : synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisés, In G. Python, C. Ashdi et S. Larivée (Dir.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-École-communauté* (p. 51-74) Bruxelles : De Boeck Université.
- Tièche Christinat, C. (2015). Des alliances pour accrocher. *Les Cahiers Dynamiques*, 1(63), 127-133.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. & Ludtk, O. (2009). Between-Teacher Differences in Homework Assignment and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 176-189.
- Trautwein, U. & Köller, K. (2005). *Effect of Homework Quality on Students' Homework Motivation and Behaviour*. Communication présentée dans le cadre du 11^e congrès de la European Conference on Learning and Instruction (EARLI), Nicosie, Chypre.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.

- Trudel, P., & Gilbert, W. (2000). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 87-111.
- UNESCO (2007a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?* Paris : Publications.
- Van der Maren, J.-M. (2011), Écrire en recherche qualitative, *Recherches Qualitatives*, 11, 4-23.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité, *Recherches Qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Van der Maren, J. M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail : entre parole et action. *Recherches qualitatives*, Hors série, 7, 42-63.
- Van der Maren, J.-M. (2003a). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1997). Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/Os spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitative. *Recherches qualitatives*, 16, 59-92.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 69-92.
- Vatterott, C. (2007). *Becoming a middle level teacher: Student focused teaching of early adolescents*. New York, NY : McGraw-Hill.

- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Retrieved July 16, 2015, from <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>
- Weisser, M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, 158.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zakaria, K. (2012). *Que font les maîtres? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.
- Zimmerman, B.J. et Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

INDEX DES AUTEURS

A

Abrie, 24, 29, 52, 128, 205, 272

Adell, 57, 205

Allione, 84, 205

Altet, 3, 6, 19, 27, 34, 36, 39, 40, 41, 43,
49, 50, 53, 55, 59, 74, 75, 83, 89,
90, 96, 109, 116, 132, 183, 205,
237, 239, 249, 269, 272, 309, 310

Alves, 19, 50, 53, 67, 89, 204, 205

Anadón, 97, 121, 206

Angers, 105, 206

Archambault, 25, 30, 31, 49, 67, 71, 206,
213

Arnold, 170, 206

Asdih, 13, 14, 35, 36, 66, 141, 206, 228,
240, 266

Astolfi, 27, 42, 43, 183, 206, 234

Ayache, 108, 306

B

Baby, 57, 58, 59, 207

Bacon, 157, 207

Baietto, 84, 207

Balsamo, 227

Bandura, 188, 207

Barbier, 109, 207, 245, 271

Bardin, 115, 116, 118, 119, 176, 207,
271

Baribeau, 99, 207

Barth, 75, 207, 208

Beaud, 106, 208

Beauregard, 38, 208, 266

Beckers, 94, 112, 204, 208

Beegle, 173, 209

Beillerot, 30, 41, 205, 208

Béliveau, 37, 208

Belot, 23, 24, 29, 63, 96, 139, 160, 181,
197, 208

Bellemare, 57, 214

Benelli, 13, 108, 109, 114, 115, 116,
208, 274

Berbaum, 88, 208

Berelson, 115, 116, 209

Berger, 126, 209

Berthelot, 14, 28, 57, 58, 210

Bertrand, 4, 7, 62, 188, 218

Besson, 30, 33, 56, 69, 96, 211, 224

Biemar, 29, 212
 Bissonnette, 67, 209, 223, 243
 Blanchard-Laville, 19, 30, 41, 59, 205,
 208, 269, 272
 Blaya, 25, 30, 209
 Blue-Banning, 173, 209
 Bonasio, 95, 209
 Bonnéry, 66, 105, 209
 Bourdieu, 201, 210
 Bost, 29, 210
 Bouchard, 14, 28, 57, 58, 210
 Bouchamma, 132, 176, 189, 210, 272
 Boudon, 17, 210
 Bourbeau, 14, 28, 27, 58, 210
 Bourgeois, 211, 233
 Bressoux, 33, 34, 47, 67, 68, 143, 188,
 210, 211, 227, 230
 Brophy, 188, 211
 Brown, 164, 165, 211
 Bru, 19, 27, 59, 75, 84, 96, 107, 205,
 212, 236, 269, 272
 Bruner, 31, 212
 Brunot, 188, 212

C

Caudron, 67, 134, 212

Chall, 67, 175, 212
 Chalmel, 204
 Chapelle, 211
 Charbonneau, 54, 59, 78, 143, 244
 Charlier, 29, 212
 Charlot, 30, 57, 100, 126, 141, 201, 212
 Charmillot, 99, 123, 213
 Chenard, 17, 41, 57, 58, 213, 214
 Chevallard, 126, 213
 Chouinard, 25, 31, 49, 67, 71, 213
 Christian, 94, 213
 Clark, 71, 134, 213, 229
 Clément, 17, 38, 213
 Clénet, 49, 213
 Clerc, 23, 29, 33, 66, 189, 213, 214, 230
 Cloutier, 57, 104, 214, 218
 Cooper, 13, 31, 36, 42, 45, 53, 60, 67,
 68, 69, 70, 139, 158, 188, 215,
 238, 275
 Coulangeon, 48, 189, 215
 Cousinet, 216, 305, 306, 308, 317, 318,
 320
 Coté, 57, 214
 Crahay, 49, 107, 146, 216, 232, 237

D

Daniels, 137, 236

Davis-Kean, 139, 216

de Blois, 56, 57, 207, 216

de Certeau, 84, 216

de Champlain, 109, 116, 216, 271

Decroly, 216, 302, 303

de Ketele, 17, 107, 108, 216, 217, 237

De Vecchi, 82, 87, 92, 218, 219, 223, 269

Denzin, 95, 114, 123, 124, 132, 217, 269, 270

Deschamps, 61, 217

Descôteaux, 4, 7, 24, 26, 29, 62, 63, 172, 212

Deshaies, 66, 217

Desjardins, 19, 27, 34, 36, 41, 55, 205, 237

Deslandes, 4, 7, 24, 26, 29, 32, 37, 62, 63, 96, 137, 157, 160, 164, 172, 187, 188, 207, 217, 218, 224

Deslauriers, 105, 129, 218

Desmet, 13, 98, 129, 239

Develay, 27, 28, 30, 43, 46, 54, 75, 136, 183, 196, 206, 218

Dewey, 122, 219, 246, 268, 298, 300, 302, 304, 311, 314, 326, 329

Dierendonck, 141, 239

Doctoroff, 170, 206

Dortier, 83, 99, 219, 270

Dubet, 58, 219

Duclos, 37, 219

Dumont, 54, 93, 219

Dupriez, 61, 99, 211, 219, 231

Durkheim, 72, 73, 219

Duru-Bellat, 58, 170, 210, 219, 220

E

Eddy, 69, 220

Epstein, 30, 35, 70, 141, 175, 216, 220, 221

Étienne, 19, 27, 34, 36, 41, 55, 116, 205, 221, 237

Evers, 175, 221, 224

F

Fabre, 14, 19, 73, 74, 178, 221, 226

Ferrière, 37, 221

Field, 62, 221

Fortin, 57, 213, 22, 230, 232

Foyle, 134, 244

Forster, 14, 40, 41, 46, 222

Frankland, 173, 209

Franz, 63, 222

Freinet, 81, 222

G

Galand, 233

Gauthier, 68, 97, 107, 108, 109, 123,
128, 129, 132, 208, 209, 222, 223,
244, 245, 271

Gérard, 17, 217, 223

Giasson, 32, 67, 244

Gill, 31, 223

Giordan, 92, 223, 232

Glasman, 26, 30, 33, 56, 70, 96, 223,
224, 269

Gohier, 96, 98, 122, 224

Good, 188, 211

Grau, 33, 36, 40, 224

Green, 139, 249

Guignon, 126, 224

H

Hallam, 24, 29, 36, 52, 63, 67, 224

Hameline, 19, 54, 71, 72, 78, 82, 83, 84,
90, 91, 132, 143, 221, 224, 225,
226, 253, 269, 272

Hardy, 4, 7, 24, 26, 26, 29, 62, 63, 172,
217

Hornby, 24, 29, 63, 172, 225

Hoover-Dempsey, 139, 225, 249

Houssaye, 4, 5, 7 à 9, 11, 13, 14, 19, 20,
27, 31, 34, 38 à 41, 43, 47, 49, 51,
53, 54, 58, 68, 72, 74 à 79, 81 à 87,
89, 90, 92, 93, 96, 100, 101, 109,
110, 120, 122, 127, 132 à 134,
136, 142, 143, 174, 178, 179, 182,
183, 188, 192, 196, 203, 205, 221,
226, 227, 246, 266, 268 à 272, 294
à 333

Huberman, 13, 84, 96 à 99, 104, 107,
108, 115, 121, 123, 127, 129, 132,
235, 237, 269, 270

Huerre, 61, 226

Humbeeck, 31, 227

I

Imbert, 71, 227

J

Janosz, 29, 227

Jean, 105, 227

Joët, 47, 188, 227

K

Kalubi, 3, 6, 13, 14, 19, 34, 35, 46, 54,
61, 62, 67, 83, 132, 165, 198, 228,
230, 266, 269

Karsenti, 13, 96, 122, 123, 124, 188,
224, 228, 245

Karten, 38, 228

Kaufmann, 109, 228

Kerger, 141, 239

Kerviel, 17, 38, 63, 229

Kirschner, 134, 229

Kissinger, 137, 236

Kitsantas, 88, 249

Kohn, 25, 229

Köller, 31, 60, 71, 188, 247

L

Lacourse, 39, 84, 233

Lahaye, 31, 227

L'Écuyer, 13, 114, 230

Lafontaine, 37, 229

Laperrière, 109, 229

Laplante, 105, 230

Lapostolle, 57, 58, 228

Larivée, 13, 14, 19, 20, 26, 34, 35, 36, 46,
61, 62, 67, 165, 198, 228, 229,
230, 233, 234, 240, 247, 266

Latour, 14, 183, 230

Le Blanc, 29, 227

Leclerc, 13, 19, 46, 47, 54, 61, 141, 230,
234, 269

Leroy, 188, 230

Lessard, 27, 38, 50, 53, 99, 205, 230,
239, 247

Letor, 46, 173, 230

Lindsay, 31, 139, 215

Lincoln, 96, 114, 123, 124, 126, 217,
231, 269, 270

Liquete, 90, 231, 272

Luckman, 126, 209

Marc, 23, 28, 188, 231, 272

Marcel, 46, 61, 83, 87, 99, 231

Marcoux, 146, 232

Maroy, 99, 232

Martinand, 84, 232

Martineau, 27, 32, 70, 84, 88, 96, 105,
130, 232, 233, 240

Martini, 146, 232

Martinot, 28, 232, 233

Maubant, 4, 7, 13, 15, 19, 20, 30, 32 à
34, 37 à 40, 46, 47, 49, 53, 54, 59,
62, 67, 83, 84, 88, 96, 130, 136,
141, 162, 189, 213, 233, 234, 266,
269, 272, 296, 299, 302, 300, 303,
304, 316, 319, 320

Maury, 90, 231, 275

Mead, 128, 234

Meirieu, 19, 23, 27, 29, 30, 32, 33, 38,
43, 49, 51, 54, 67, 84, 90, 91, 96,
132, 136, 142, 183, 189, 234,
235, 266, 269, 272

Mellouki, 132, 223, 235

Mérini, 173, 235, 236

Merle, 23, 25, 235

Miles, 13, 84, 96, 97, 98, 99, 104, 104,
108, 115, 121, 123, 127, 129, 132,
235, 269, 270

Min Lee, 136, 137, 236

Mucchielli, 13, 85, 97, 98, 105, 107,
109, 114, 115, 116, 119, 124, 126,
178, 236, 237, 270

N

Neill, 81, 236

Nelson, 173, 209

Nurra, 47, 188, 227

P

Paillé, 84, 85, 97, 98, 99, 104, 105, 106,
108, 109, 116, 122, 123, 124, 126,
127, 129, 132, 178, 237, 238, 272,
273, 274, 275

Pansu, 47, 188, 211, 227

Paquay, 19, 27, 34, 36, 41, 50, 53, 55,
107, 205, 237, 238, 239

Paré, 57, 214

Passeron, 123, 210, 238

Past, 25, 238

Pastré, 96, 212

Patall, 31, 139, 188, 215, 238

Paul, 37, 231

Peck, 83, 199, 238

Pelt, 141, 239

Perrenoud, 19, 23, 25, 27, 29, 32, 33, 34,
36, 39, 41, 49, 50, 53, 55, 57, 59,
68, 75, 193, 205, 237, 238, 239,
270, 272, 274

Piaget, 239, 299

Pinard, 25, 30, 56, 65, 230, 239

Poncelet, 141, 239

Ponte, 173, 235

Prost, 17, 41, 239, 269

Potvin, 25, 30, 56, 65, 222, 230, 232,
239

Portelance, 230, 232, 239, 240

Pronovost, 54, 59, 78, 143, 207, 244

Presseau, 24, 29, 36, 66, 230, 237, 244

Pourtois, 13, 98, 129, 217, 227, 239

Python, 3, 6, 13, 14, 20, 35, 36, 62, 67,
83, 228, 233, 234, 240, 247, 256,
269

Q

Quivy, 116, 243

R

Rawls, 32, 189, 243

Raynal, 170, 243

Rayou, 32, 95, 96, 243

Reboul, 43, 56, 243

Remigny, 67, 243

Remoussenard, 54, 93, 243, 266

Rheault, 25, 31, 67, 71, 213

Riccomini, 29, 210

Richard, 68, 209, 223, 243

Rieunier, 170, 243, 244

Robert, 17, 117, 118, 119, 244

Robin, 40, 244

Robinson, 31, 139, 188, 215, 238

Rochex, 141, 212

Roger, 4, 7, 37, 59, 62, 233

Rogers, 81, 297, 300, 302, 305, 317,
318, 321

Rousseau, 4, 7, 24, 26, 29, 62, 63, 88,
96, 160, 172, 217, 244

Rutherford, 69, 134, 244

S

Sabourin, 116, 244

Saint-Laurent, 32, 67, 224, 244, 245

Saint-Onge, 69, 70, 244

Salinas, 141, 173, 220

Sarrazin, 188, 230

Savoie-Zajc, 13, 83, 96, 106, 108, 109,
117, 118, 119, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 224, 228, 245,
274, 275, 276

Schlossman, 31, 223

Schön, 126, 245, 246

Schütz, 84, 85, 99, 132, 246, 269, 270

Simonato, 33, 46, 246

Singly, 188, 246, 272

Shrinidhi, 164, 165, 211

Snyders, 246, 273, 299, 300, 303, 320,
332

Soëtard, 19, 27, 37, 39, 42, 43, 72, 74,
89, 90, 91, 103, 176, 221, 226, 246

Summers, 173, 209

St-Amant, 14, 28, 57, 58, 210

Sweller, 134, 229

T

Tardif, 27, 38, 39, 61, 83, 99, 223, 231,
246, 247, 266

Terrisse, 3, 6, 13, 14, 19, 26, 35, 61, 62,
83, 165, 198, 230, 233, 240, 247

Thomazet, 173, 235

Tièche Christinat, 180, 222, 247

Tondreau, 17, 244

Trouilloud, 188, 230

Trautwein, 31, 60, 71, 188, 247

Trudel, 105, 120, 124, 227, 248, 271

V

Van Campenhoudt, 116, 243

Van der Maren, 13, 51, 115, 116, 124,
129, 132, 176, 271

Van Zanten, 170, 210, 220, 248

Vatterott, 60, 248

Vérétout, 216

Viau, 40, 246

Vianin, 185, 246

Vinatier, 24, 37, 48, 50, 71, 93, 209, 246,
309, 310

Vrignaud, 209

W

Walker, 139, 225, 249

Weiss, 210

Weisser, 88, 249

Whetsel, 139, 249

Wittrock, 211

Wolcott, 116, 249

Y

Yvon, 51, 132, 248

Z

Zakaria, 105, 249

Zimmerman, 88, 249

INDEX LEXICAL

A

- accompagnement, 3, 5, 11, 20, 23 à 25,
33 à 35, 47, 53, 59, 62, 63, 67, 68,
81, 110, 112, 121, 153, 158, 159,
165, 166, 182, 186, 196, 201, 213,
219, 231, 234, 271, 280, 283, 288,
292, 295 à 298, 300, 30, 303 à
306, 308 à 310, 312 à 314, 316 à
318, 320 à 326, 328 à 330, 332,
333
- acte pédagogique, 14, 72, 73, 92
- acteurs, 3, 4, 11, 23, 25, 28, 30, 34, 35,
38, 46, 47, 49, 50, 54, 59, 63, 66,
68, 76, 80, 83, 95, 96, 105, 126,
132, 156, 178, 190, 191, 199, 201,
204, 215, 224, 234, 243, 266, 292
- aide aux devoirs, 3, 9, 10, 13, 17, 19, 24,
26, 30, 33 à 36, 38, 39, 55, 62 à 68,
150, 159, 164, 166 à 172, 174 à
176,, 180 à 182, 189 à 191, 201,
203, 241, 266, 267, 271, 297, 305,
317, 325, 333
- analyser, 4, 18, 20 à 22, 27, 28, 39, 42,
44, 52, 54, 85, 88, 93, 94, 96, 97,
112, 114, 116, 117, 120, 125, 128,
167, 176 à 179, 199, 202, 204,
221, 249, 267, 272
- analyseur-révélateur, 41, 64, 82, 86, 92,
185
- analyse qualitative, 4, 14, 100, 110, 121,
122, 125, 126, 133, 211, 238
- apprendre côté enseigner, 268, 272
- apprendre côté former, 269, 272
- apprentissage par l'action, 268, 298, 302,
304, 311, 314, 326, 329
- apprentissage autonome, 43, 187, 194,
197
- approche intercompréhensive, 84
- appropriation du savoir, 75, 233, 272
- appui des parents, 289, 320
- attitude, 25, 45, 56, 138, 139, 164, 180,
215, 217, 222
- autonome, 38, 43, 66, 67, 78, 81, 141,
142, 157, 158, 161, 173, 187, 194,
197, 232, 247, 293, 325

autonomie, 22, 64, 65, 78, 90, 104, 112,
114, 136, 137, 141, 142, 153, 159,
160, 162, 165 à 168, 172, 177,
183, 186, 187, 189, 194, 196, 197,
202, 266, 288, 308, 323, 324, 329,
331, 332

B

besoin d'explications, 144, 293, 287,
295, 296

C

capacité, 19, 31, 43, 51, 53, 59, 89, 129,
157 à 159, 166, 167, 176, 180,
182, 189, 191, 193, 209, 266, 268,
296, 320, 326, 330, 331

changement de paradigme, 22, 266

collaboration École-famille, 3, 10, 13,
25, 34, 36, 47, 61, 62, 161, 162,
173 à 175, 177, 180, 188, 190,
192, 198, 202, 231, 240, 266

collaboration École-famille-
communauté, 3, 36, 188, 190, 192,
198

collecte des données, 4, 108, 109, 209,
223, 245, 246

communauté éducative, 4, 14, 22, 35 à
37, 49, 54, 62, 97, 133, 174, 192,

259
199, 200, 205, 215, 229, 234, 235,
241, 248

communauté d'apprentissage, 22, 97,
133, 199, 205, 231

communication, 56, 68, 70, 71, 76, 117,
125, 138, 158, 169, 174, 175, 210,
224, 237, 248

conceptions de la pédagogie, 5, 10, 11,
18, 27, 44, 50, 52, 54, 64, 85 à 87,
89, 94, 101, 102, 105, 110, 111,
136, 145, 158, 159, 165, 168, 175
à 178, 180, 181, 188, 193, 197,,
198, 199, 200, 201, 203, 204, 260,
267

conditions d'apprentissage, 32, 75

confirmabilité, 10, 123, 127, 130

connaissance, 3, 56, 69, 70, 78, 82, 98,
100, 115, 117 à 119, 124, 125, 131,
146, 147, 154, 177, 183, 184, 205,
206, 234, 236, 249, 283, 288, 306,
308

conscientisation-responsabilisation, 172

contrat de performance, 92

contrat didactique, 40, 71, 109, 182, 192,
309, 310

construction d'activités scolaires, 23

construction d'une situation
 d'apprentissage, 73
 construction de [la] pensée, 153
 construction du savoir, 72, 89, 121
 construction du sens, 206
 construction des pratiques enseignantes,
 24, 128
 construction de la réussite scolaire, 199
 construction identitaire, 87
 construction interpersonnelle, 105, 171
 contexte familial, 30, 44, 149
 contexte idéologique, 90, 179, 201
 contexte scolaire, 22, 45, 230, 246
 contexte socioculturel et familial, 269
 conviction, 40, 73, 128, 179
 croyance, 124, 228

D

décrochage scolaire, 23, 24, 29, 30, 51,
 141, 223, 240
 devoir scolaire, 13, 18, 24, 25, 43, 52,
 60, 76, 95, 101, 126, 135, 138,
 159, 181, 184

260

dialogue, 27, 40, 49, 51, 72, 85, 102,
 103, 109, 112, 114, 133, 138, 139,
 178, 216
 difficultés d'apprentissage, 22, 24, 31,
 67, 149, 151, 182, 190
 dimension pédagogique, 40, 41, 94
 discours, 40, 49, 53, 71, 73, 96, 98, 99,
 109, 111, 115 à 117, 121 à 123,
 128, 131 à 133, 177, 179, 205
 données qualitatives, 13, 110, 115, 120,
 121, 124, 125, 131, 229, 236, 246

E

échec scolaire, 29, 51, 56, 64, 68, 190,
 202, 210, 222, 240, 247
 éducation nouvelle, 37, 77, 81
 efficace, 29, 38, 50, 56, 69, 88, 142, 165,
 210, 212, 217, 224, 240, 245
 engagement, 9, 11, 22, 25, 26, 28, 29,
 31, 37, 43, 83, 117, 140, 142, 155,
 157, 161, 162, 165, 170, 171, 174,
 182, 189
 enseignant-médiateur, 185, 195, 209
 enseigner côté apprendre, 268, 272, 306
 à 308, 310 à 312, 318 à 320, 322 à
 324, 326 à 328, 330 à 332

enseigner côté former, 268, 272, 94 à 296

entrevue semi-dirigée, 108, 109, 246, 271

environnement social, 273, 280, 285, 289, 293, 295 à 297, 299 à 301, 303 à 305, 307 à 309, 311 à 313, 315 à 317, 319 à 321, 323 à 325, 327 à 329, 331 à 333

F

facilitateur, 28, 39, 49, 85, 156, 165, 190

fiabilité, 10, 98, 123, 127, 128, 130

formation à l'enseignement, 49, 53, 62, 105, 188, 219, 230, 240

former côté apprendre, 268, 272, 303, 314, 315, 317

former côté enseigner, 268, 272, 302

G

gestion-négociation, 5, 186, 196

gestion pédagogique, 225, 272

H

hypothèse, 44,, 59, 103, 116, 118 à 120, 144, 146, 155, 159

I

identité professionnelle, 49, 53, 54, 199,

233

inégalités sociales, 9, 32, 33, 66, 154, 175, 221

intention, 3, 6, 39, 52, 55, 69, 82, 83, 100, 126, 147, 148, 231, 239, 242

interactif, 14, 84, 91

interaction, 5, 8, 27, 28, 54, 60, 76, 95, 96, 109, 112, 114, 194, 195, 209, 248, 250, 271

interprétation 10, 11, 13, 21, 36, 71, 110, 115, 117 à 120, 123 à 131, 133, 180, 185, 205, 271

intervenant, 10, 11, 26, 68, 86, 87, 104, 112, 113, 114, 139, 148, 154, 159 à 161, 172, 178 à 180, 182, 183, 187, 198, 200, 204

intervention éducative, 27, 39, 59, 101, 187, 234, 235

L

liberté, 72, 90, 127, 130

libre, 78, 79, 272

logique, 13, 33 à 35, 80, 98, 109, 120, 122, 126, 211, 288, 304

M

médiateur, 48, 76, 92, 114, 176, 185,
193, 195, 208, 268, 272, 294, 295,
297 à 299, 301, 314, 315

médiation, 88, 180, 182, 208, 209, 302,
303

méthodologie, 5, 20, 98, 99, 131, 132,
179, 207, 209, 217, 231, 238

métier d'élève, 23, 29, 239

motivation, 15, 71, 83, 147, 189, 191,
213, 219, 234, 248, 250

O

objectifs d'apprentissage, 43

objectifs d'enseignement-apprentissage,
18, 28, 70, 71, 93, 148

organiser la rencontre entre l'élève et le
savoir, 185, 195

organiser sa pensée, 156, 286, 399

organiser en unité de sens, 121

P

paradigme de l'apprendre, 46, 48

paradigme de la communauté éducative,
35 à 38, 133, 199

paradigme de l'enseignement, 5, 199

paradigme de l'enseignement-
apprentissage, 5, 199, 200, 203

paradigme interprétatif, 5, 20, 98, 99,
179, 270, 271

partenariat École-famille, 13, 63, 234,
235

partenariat ou démocratie participative,
173

participation parentale, 62, 63, 140

pédagogie : constructivisme, 294 à 296,
298 à 300

pédagogie de la découverte, 42, 275, 298
à 300

pédagogie libertaire, 81, 272

pédagogie de la relation-remédiation,
151, 182

pédagogie non directive (Éducation
nouvelle), 300, 303

pédagogie transmissive, 309 à 311, 313 à
315, 321 à 323, 325 à 327, 329 à
331, 333 à 335

pédagogue, 51, 71, 72, 73, 83, 89, 160,
179, 222, 227, 228, 235, 247

pensée pédagogique, 6, 21, 81, 82, 87,
88

penser l'activité des devoirs, 15, 42
 perception, 44, 96, 100, 118, 152, 186, 209, 216
 persévérance, 62, 154, 161, 211
 pertinence, 15, 91, 92, 112, 174, 189, 202
 planification didactique, 11, 18, 38, 111, 113, 114, 122, 149, 187, 271, 280, 286, 295, 299, 303, 307, 311, 315, 319, 323, 327, 331
 postures pédagogiques, 13, 21, 78, 82, 91, 171, 185, 193, 201
 pratique pédagogique, 9, 10, 38, 39, 41, 85, 89, 149
 pratiques professionnelles, 131, 206, 207, 234, 235
 prescription des devoirs, 25, 39, 102, 161, 183
 procédures, 21, 40, 83, 116, 117, 124, 130, 168, 182, 198
 processus apprendre, 9 à 11, 42, 43, 48, 76, 77, 79, 81, 82, 88, 89, 103, 104, 113, 114, 134, 136, 137, 141 à 143, 151, 153, 160, 168, 173, 175, 180, 181, 183, 184, 194, 198, 204

263

processus enseigner, 3, 5, 8, 10, 39, 42, 48, 70 – 75, 77, 82, 84, 89, 98, 100, 107 – 110, 117, 125, 131, 134, 137, 140, 141, 143, 150, 155 – 157, 162, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 190, 191, 194, 195, 200, 201
 processus former, 5, 8, 39, 40, 43, 44, 72, 74, 75, 77, 99, 100, 109, 110, 131, 134, 136, 137, 140, 148, 150, 156, 172, 179, 191

Q

questions de pertinence, 15
 quotidien, quotidienneté, 18, 22, 24, 26, 52, 56, 143, 178, 181, 246, 247, 283, 314

R

rapport élève-savoir, 76, 93
 rapport enseignant-élève, 75, 96
 rapport enseignant-savoir, 74, 75
 rapport social, 136
 réalisation des devoirs, 20, 23, 24, 29, 32, 33, 35, 45 à 48, 55, 60, 62, 65, 137, 139, 155, 159, 160, 164, 169, 201
 réalité, 9, 15, 20, 30, 37, 48 à 52, 54, 56,

95, 98, 105, 109, 116, 123, 126 à 128, 131, 135, 152, 153, 156, 179, 201, 209, 218, 223, 266, 283, 293, 314, 317	ressource, 19, 20, 35, 39, 65, 95, 121, 147, 152, 171, 189, 191, 193, 207, 285, 289, 295, 296, 299, 300, 303, 304, 315, 316, 319, 320
recherche qualitative, 13, 102, 104, 126, 127, 129, 206 à 208, 213, 216, 232, 236, 237, 245, 248	réussite éducative, 37, 54, 56 à 60, 64, 140, 141, 173, 207, 214, 242
reconnaissance, 3, 62, 66, 84, 123, 146, 198	réussite scolaire, 9, 10, 12 à 14, 17, 22 à 31, 33, 36, 38, 52, 54, 56 à 66, 69, 71, 85, 97 à 99, 135, 140, 141, 154 à 156, 164, 166, 168, 169, 182, 188, 189, 199, 201, 203, 204, 207, 209, 213, 216, 218, 223, 229, 242, 247, 266, 267, 273, 292, 321
reddition de comptes, 64, 241	réussite sociale, 56, 60
réflexion, 5, 20, 48, 53, 65, 72, 93, 94, 103, 104, 124, 135, 190, 191, 201, 204, 206, 214, 218, 220, 230, 232, 270, 285, 315	<hr/> S
règle, 13, 28, 32, 53, 60, 75, 84, 115, 124, 172, 179, 185, 192, 194, 216	savoir, 3, 4, 9, 17, 24, 28, 30, 40, 41, 42, 44, 45, 47 à 49, 51, 53, 54, 57, 69, 72 à 79, 81, 82, 84 à 88, 89 à 92, 94 à 97, 100, 103, 105, 108, 110 à 113, 121, 122, 126 à 130, 133, 135, 136, 138, 142 à 145, 148, 150, 156, 163, 164, 166, 168, 171, 175, 176, 178 à 186, 188, 192 à 194, 197, 198, 201 à 203, 205 à 207, 212, 214, 221, 223, 226, 230, 232, à 234, 239 à 241, 268, 272, 280, 282, 287, 288, 291, 292, 294 à 299, 301 à 333
rejet, 23, 37, 109, 116, 170	
relation maître-élève, 297, 301, 305, 317, 321, 325, 329, 333	
relation par les pairs, 110, 112, 121, 280, 283, 288, 292, 295, 303, 306, 310, 314, 320 à 322, 326, 327	
repère, 23, 25, 214, 229	
responsabilité, 32, 34, 45, 68, 72, 92, 163, 164, 198, 215, 294, 323, 329	
responsabilisation, 45, 65, 164, 166, 175	

sens à l'école, 46, 218

sens de l'effort, 163, 218, 272

sens des devoirs scolaires, 9, 18, 42 à 44, 155, 184, 194

soutien, 15, 16, 26, 33, 37, 53, 59, 62, 63, 137, 149, 150, 153, 156, 161, 165, 166, 169, 173, 190, 198, 201, 208, 223, 230, 239, 240, 298, 306, 318, 322, 326, 334

subjectivité, 102, 116, 126

sujet [sujet-acteur] 3, 4, 53, 69, 74, 75, 77, 79, 82, 84, 85, 94, 95, 103 à 105, 123, 128, 130, 146, 149, 151, 179, 182, 194, 269, 297, 305, 317, 321, 325, 333

sujet-supposé-savoir, 269, 303

T

tâches scolaires, 43, 55

temps scolaire, 32 à 34, 36, 38, 59

temps familial [temps privé] 31, 38, 47

théorie de la preuve, 10, 116, 123, 272

théorie-pratique, 72

théorie et pratique, 40, 51, 72, 85, 132, 176, 177, 267

théorie et action, 247

théorie pédagogique, 40

théorie praxéologique, 73, 178

théorisation, 94, 109, 237

transmission, 42, 57, 75, 76, 88, 96, 112, 142, 144, 147, 203, 307, 311, 323, 326, 327, 334

travail éducatif, 27, 85, 91, 93, 94, 96, 100, 247

triangle pédagogique, 4, 5, 10, 11, 13, 14, 20, 21, 44, 49, 51 à 54, 71, 74, 79, 80, 82, 85 à 87, 90, 91, 95 à 99, 104, 109, 110, 112, 120, 122, 127, 133, 136, 174, 178, 180, 182, 184, 197, 225, 226, 268, 269, 271 à 273

V

valeur, 14, 29, 37, 38, 52, 53, 69, 75, 81, 87, 88, 96, 108, 110, 115, 119, 120, 132, 135, 143, 152, 154, 162, 165 – 167, 176, 179, 185, 189, 197, 202, 210, 217, 224, 225, 232, 242, 273

validité, 13, 118, 119, 122, 124, 126 à 130, 207

vérifier, 70, 108, 130, 134, 141, 144, 145, 146, 154 163, 164, 166, 169, 171, 185, 192, 194, 195, 197, 183, 283, 285, 295, 316, 327

ANNEXE A: TABLEAU-SYNTHESE

<i>PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE</i>				
ÉLÉMENTS DU CONTEXTE	LES DEVOIRS SCOLAIRES : ÉVOLUTIONS ET INVOLUTIONS D'UNE RÉALITÉ ÉDUCATIVE			
<p>Les devoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> •dispositifs et pratiques d'aide aux devoirs •double problématique : - Capacités des pratiques pédagogiques à répondre à 1'objectif de réussite ? - Capacité des différents acteurs à s'inscrire dans un nouveau paradigme : de la communauté éducative à la communauté d'apprentissage (Kalubi, 2008 ; Maubant, 2009 ; Python, Asdih et Larivée, 2008) : les devoirs scolaires comme illustration de ce nouveau paradigme? 	<p>➤ Contribuer à l'objectif de réussite scolaire pour tous (Prost, 1986; Hameline, 2005; Houssaye, 1988, 1995, 2012, 2014, 2015).</p> <p>➤ Discuter des différentes formes d'opérationnalisation et de traduction de cet objectif de réussite scolaire dans les pratiques pédagogiques : dialogues entre théorie et pratique (définition houssayenne de la pédagogie).</p> <p>➤ Débattre du sens et des usages de recours aux devoirs scolaires dans les pratiques pédagogiques (Meirieu, 2004, 2005, 2007 ; Remoussenard, 2009).</p>			
	<i>ATTENDUS À L'ÉGARD DES DEVOIRS SCOLAIRES</i>			
	ENJEUX INSTITUTIONNELS	ENJEUX ORGANISATIONNELS	ENJEUX PÉDAGOGIQUES	ENJEUX DE PARTENARIAT
	<p>Les devoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outils/réussite scolaire (De Vecchi, 2007 ; Tardif, 2005) • Exemples, incitatifs : opérationnaliser/ paradigme des textes ministériels (communauté éducative, d'apprentissage, ... relations École-familles). • Marqueurs : collaboration École-famille (Marcel <i>et al.</i>, 2007) 	<p>Les devoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enjeux des choix de l'organisation des temps de l'enfant : à l'École et hors l'École (Glasman, 1982) • Les finalités des devoirs : instruction vs socialisation • Les rôles et prérogatives des différents acteurs de la communauté éducative (Beauregard, 2010 ; Tardif, 2005) 	<p>Les devoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'autonomie de l'élève (Soënard, 2001, 2011) • Les devoirs comme révélateurs-analyseurs des pratiques pédagogiques • Les devoirs : effets attendus pour l'élève (apprentissage) , pour l'enseignant (enseignement) 	<p>Les devoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changement de paradigme : de la communauté éducative à la communauté d'apprentissage • Nouvelles identités : enseignants et parents • Nouvelles formes d'organisation éducative • Nouvelles configurations pédagogiques : coéducation ? (Maubant, 2005)

RÉSULTATS DES TRAVAUX PROBANTS

- ☞ Ambition politique : Réussite scolaire pour tous les élèves quel que soit leur contexte socioculturel et familial.
- ☞ Devoirs : activités scolaires
 - Les devoirs comme contribution significative à la réussite scolaire des élèves
 - Les devoirs comme occasion de refonder les temps sociaux (de l'élève, des enseignants et des parents)
- ☞ Dispositifs d'aide aux devoirs contribuant à l'établissement
 - ☑ de nouvelles formes d'organisation des établissements scolaires
 - ☑ de nouveaux services éducatifs
 - ☑ de nouvelles formes d'organisation familiale

PROBLÈME GÉNÉRAL

- *Constats issus des travaux probants*
 - ❖ Les devoirs comme analyseurs-révélateurs des pratiques enseignantes ?
 - ❖ Les devoirs et les dispositifs d'aide aux devoirs comme analyseurs-révélateurs des conceptions de la pédagogie au secondaire ?

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

À travers le discours des enseignants sur les devoirs scolaires :

- Décrire les conceptions des pratiques enseignantes chez les enseignants du secondaire ;
- Analyser leurs conceptions des pratiques enseignantes et *in fine* de la pédagogie à partir de la figure du triangle pédagogique.

CADRE CONCEPTUEL

• Analyseur: triangle pédagogique de Houssaye (1988, 1995, 2000, 2013, 2015)

Typologie des pédagogies	Finalités
<ul style="list-style-type: none"> • ENSEIGNER côté FORMER Enseignant, modèle à imiter, à écouter 	Aider l'élève à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition. « [S'intéresser] aux élèves et à leur vie (par) des questions » (Houssaye, 2015, p. 17). Restitution par l'élève (Houssaye, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> • ENSEIGNER côté APPRENDRE Enseignant transmetteur 	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (en contexte de devoir, par exemple). « Confiez aux élèves des exposés [...], le simple fait d'avoir lieu est important pour la conduite de la classe » (Houssaye, 2015, p. 17).
<ul style="list-style-type: none"> • FORMER côté APPRENDRE Enseignant médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) 	Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973), ne pas privilégier l'enseignant et le programme. « Même si vous mettez le savoir à distance, il n'est pas indifférent que vous continuiez à être perçu comme un sujet-supposé-savoir, détenteur d'un savoir supérieur, capable au besoin de le manifester » (Houssaye, 2015, p. 17).
<ul style="list-style-type: none"> • FORMER côté ENSEIGNER Enseignant « médiateur... créateur, autorisateur et ordonnateur » (Houssaye, 1988, p. 137) 	Échangez avec l'élève et lui prescrire une stratégie pour apprendre. « Il faut que les élèves gardent la certitude qu'il s'agit bien de faire en sorte qu'ils parviennent au savoir, et ce en faisant de l'expérience, en l'éprouvant » (Houssaye, 2015, p. 17). (Neill, 1995)
<ul style="list-style-type: none"> • APPRENDRE côté ENSEIGNER Enseignant : « surveillant ... documentaliste, instrument » (Houssaye, 2015, p.17). 	<p>Échanger avec l'élève. « Ne renvoyez pas systématiquement à ses documents tout élève qui vient vous demander une explication ou un complément » (Houssaye, 2015, p. 17).</p> <p>« [...] porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (Houssaye, 2015, p. 18).</p>

<p>• APPRENDRE côté FORMER</p> <p>Enseignant : « accompagnateur » (<i>Ibid.</i>, p. 14) « tenir compte de la dynamique du groupe » (<i>Ibid.</i>, p. 18)</p>	<p>L'élève ne sera pas un simple exécutant. Lui «faire entreprendre des démarches, des recherches personnelles ; travail [...] pas imposé, les étapes ne sont pas prescrites» (Snyders, 1975, p. 59). « C'est le moment de tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 18). (Coussinet, 1959)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pratiques enseignantes: (Altet, Blanchard-Laville et Bru, 2012) 2. Pratiques pédagogiques: (Hameline, 2005; Houssaye, 2007) 3. Pratiques éducatives (Maubant, 2011; Meirieu, 2008) et collaboratives (Kalubi, 2008; Maubant et Leclerc, 2013) 4. Perspective exploratoire, explicative et intercompréhensive (Denzin et Lincoln, 2011; Miles et Huberman, 2008; Paillé, 2006 ; Schütz, 2007) 	
QUESTION DE RECHERCHE	PERTINENCE SOCIOÉDUCATIVE DE LA RECHERCHE
<p>Comment les enseignants du secondaire au Québec conçoivent la pédagogie de par leur pratique enseignante telle qu'exprimées et révélées à travers l'analyse de leurs conceptions sur des devoirs scolaires ?</p> <p>Et de façon plus spécifique :</p> <p>Quelles sont les conceptions des pratiques enseignantes chez des enseignants du secondaire au Québec ?</p>	<p>☞ Susciter des réflexions pour orienter la gestion des devoirs scolaires.</p> <p>☞ Contribuer à une formation à la gestion des devoirs scolaires au secondaire.</p> <p>☞ Susciter des réflexions pour développer en formation initiale et aux enseignants des postures et des pratiques en adéquation avec le passage</p> <ul style="list-style-type: none"> • du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage • du nouveau paradigme de la communauté éducative à la communauté d'apprentissage

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

- **Grille d'analyse : Le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 1995, 2000, 2013, 2015)**

A. Perspective exploratoire et explicative (Denzin et Lincoln, 2011; Miles et Huberman, 2008)

B. Approche compréhensive (Dortier, 2011 ; Miles et Huberman, 2008 ; Paillé, 2006 ; Schütz, 2007)

C. Paradigme interprétatif (Paillé, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2005, 2008)

☞ découvrir les conceptions des pratiques enseignantes (prétexte : devoirs scolaires).

D. Exploration de la grille

COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

- Entretien semi-dirigé (Perrenoud, 2010 ; Savoie-Zajc, 2004, 2010, 2011) sur les devoirs scolaires.
- Durée : une heure (Paillé, 2006, 2010).

SITE OU TERRAIN DE LA RECHERCHE

- 2 types d'enseignants :
 - ☞ Ceux du secteur régulier;
 - ☞ Ceux du secteur accueil (Commission scolaire Marguerite Bourgeys).
 - ☞ Milieu socioéconomique moyen

ÉCHANTILLONNAGE

- 10 enseignants (N = 10)
 - ☞ 8 enseignants du secteur régulier et 2 enseignants d'accueil (Au moins deux du 1^e cycle et 2 du 2^e cycle).
 - ☞ Expériences variées (de 5 à plus de 25 ans)
- Parité : enseignants de français et de mathématiques

DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN			
Interaction verbale sur un mode de la conversation (Gauthier, 2006, 2010).	GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE : VOIR ANNEXE B		
	THÈMES DE CE GUIDE		
	1. Interroger les enseignants sur leur conception d'un devoir idéal.	2. Interroger les enseignants sur comment préparent- ils les devoirs scolaires.	3. Interroger les enseignants sur leurs conceptions des relations avec d'autres Coéducateurs.
MÉTHODES D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENU DES VERBATIMS ISSUS DES ENTREVIUES SEMI-DIRIGÉES			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre à plat par écrit les <i>verbatim</i> (Barbier et LeGresley, 2011 ; Benelli, 2011). 2. Analyse de contenu manuelle (Bardin, 2013; Trudel & Gilbert, 2000 ; Savoie-Zajc, 2000). 			
ANALYSE DE CONTENU, DES MOTS FONCTIONNELS, THÉORIE DE LA PREUVE ET INTERPRÉTATION			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier, décrire et caractériser les conceptions éducatives et pédagogiques des enseignants à partir du triangle pédagogique de Houssaye (1995, 2015) ✓ Identifier, décrire et caractériser les conceptions de l'enseignement-apprentissage à partir des conceptions des devoirs scolaires (Bardin, 2013 ; de Champlain, 2011 ; Van der Maren, 2011). 			
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Position épistémologique et méthodologique (phénoménologie, paradigme interprétatif) ; ✓ Conceptions éducatives et pédagogiques ; ✓ Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique ; ✓ Pratiques d'accompagnement et aide aux devoirs. 			

ÉLÉMENTS DE RÉSULTATS

- ✓ L'apprentissage : dans un contexte de diversités multiples (Abric, 2016).
- ✓ Les dires des enseignants : entrée dans la compréhension des pratiques enseignantes (Altet, Blanchard-Laville et Bru, 2012 ; Maubant, 2011; Meirieu, 2007 ; Perrenoud, 2010)
- ✓ Donner des devoirs ne suffit pas. Il faut que leur contenu soit des problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
- ✓ Généralement, les devoirs sont des activités de pratique et prolongement de cours (Cooper, 2007).
- ✓ Enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel. (Houssaye, 2014, p. 223)
- ✓ L'élève : « observer, interroger, expérimenter, analyser, raisonner, argumenter » (Houssaye, 2014, p. 223).
- ✓ Le parent supplée l'enseignant, ici ce dernier joue le rôle du "mort" (Houssaye, 1988, 2000).
- ✓ Les devoirs : défis particuliers pour les parents qui sont peu scolarisés (Bouchamma, 2006 ; Coulangeon, 2011).
- ✓ Les devoirs : sens de l'effort (Marc, 2011 ; Trautwein, Niggli, Schnyder & Ludtk, 2009 ; Singly, 2007).
- ✓ Les devoirs placent l'enseignant dans le processus APPRENDRE, comme médiateur et "planificateur" (Liquete et Maury, 2007) et renseignent sur les valeurs éducatives de l'enseignant (Houssaye, 1992, 1999)
- ✓ 8/10 : ENSEIGNER côté APPRENDRE → Transmetteur (centré sur le savoir)
- ✓ 2/10 : adoptent 4 types de pédagogies
- ✓ 4/10 : adoptent 3 types de pédagogies
- ✓ 4/10 : adoptent 2 types de pédagogies
- ✓ 6/10 : ENSEIGNER côté FORMER → Modèle à suivre, Conception constructiviste, Appropriation du savoir
- ✓ 4/10 : APPRENDRE côté ENSEIGNER → Individualisation, Exercisation, Adaptation de l'élève, Essai /Erreur
- ✓ 5/10 : APPRENDRE côté FORMER → Accompagnateur, Organisateur, Péd. Différenciée, Pédagogie Coopérative
- ✓ 3/10 : FORMER côté APPRENDRE → Médiateur, Créateur, Autorisateur et Ordonnateur, Intérêt de l'élève; Péd. de la découverte, Péd. active
- ✓ 2/10 : FORMER côté ENSEIGNER → Préparateur, Médiateur, Péd. libertaire, anarchique
- ✓ 3/10 : Parents et environnement social, manquent de moyens appropriés pour aider l'enfant

Deux exigences

**transmission
appropriation**

LIMITES À LA RECHERCHE

- ✓ Échantillon et généralisation
- ✓ Deux variables : des enseignants du secondaire d'écoles régulières et des classes d'accueil
- ✓ L'observation pour constater les différentes postures des enseignants au regard du triangle pédagogique
- ✓ La gestion pédagogique des devoirs en vue d'analyser le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

ANNEXE B : GRILLE D'ENTREVUE

Question générale : Que pensez-vous des devoirs scolaires?

Les questions ouvertes qui figurent dans le questionnaire sont les suivantes : Comment devrait être un devoir idéal? Les devoirs, sont-ils nécessaires? Faut-il des devoirs obligatoires ou à la discrétion des élèves? Que pensez-vous de l'évaluation des devoirs? Comment vous préparez les devoirs que vous donnez aux élèves? Comment adaptez-vous les devoirs aux élèves? Donner peu ou beaucoup de devoirs ou ne pas en donner, qu'en pensent les parents? Qu'est-ce que vous attendez des parents, des élèves, de l'environnement social en contexte de devoirs scolaires? Les devoirs favorisent-ils la réussite scolaire? Parlez-vous des devoirs avec d'autres coéducateurs, des enseignants, par exemple? En préparant les devoirs, pensez-vous à ses effets sur les collègues, les parents, l'école, etc.? L'entrevue dure tout au plus 60 minutes.

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE, CARACTÉRISTIQUE DES DONNÉES			
SUJETS ABORDÉS			
INTENTIONS PÉDAGOGIQUES	Conceptions des devoirs scolaires	Accompagnement des élèves	Relations avec d'autres coéducateurs dont les parents
POSTURES PÉDAGOGIQUES		Enseigner	Relation didactique
		Former	Relation pédagogique
		Apprendre	Relation d'apprentissage
GESTION DES DEVOIRS	Attentes	des enseignants vs les jeunes	
		des enseignants vs les parents	
		des enseignants vs les autres coéducateurs (milieu social)	
		des jeunes vs les enseignants	
		des parents vs les enseignants	

ANNEXE C: GRILLE D'ANALYSE (Houssaye, 1988, 1995, 2000, 2015)

ANALYSE PAR CATEGORIE, REFERENCE, SIX FORMES DE PEDAGOGIE, SELON HOUSSEY (1988, 1995, 2000, 2015)							
Catégorie 1 : Les conceptions des devoirs scolaires							
Enseigner, du côté apprendre	Posture de l'enseignant : transmettre	Finalité : structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer	Place de l'élève : « écoute ... quitte à appliquer (Houssaye, 2015, p. 17).	Place du savoir : un savoir indifférencié, décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)	Type d'activité : transmettre et s'assurer de la « bonne » réception + exercices d'application	Type de relation éducative : transmission Type de pédagogie : transmissive
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique							
Enseigner, du côté apprendre	Posture de l'enseignant : décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Finalité : structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer	Place de l'élève : « écoute ... quitte à appliquer (Houssaye, 2015, p. 17).	Place du savoir : un savoir indifférencié, décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)	Type d'activité : transmettre et s'assurer de la « bonne » réception + exercices d'application	Type de relation éducative : transmission Type de pédagogie : transmissive
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)							
Enseigner, du côté apprendre	Posture de l'enseignant : transmettre	Finalité : structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer	Place de l'élève : « écoute ... quitte à appliquer (Houssaye, 2015, p. 17).	Place du savoir : un savoir indifférencié, décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Place des partenaires : Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs	Type d'activité : transmettre et s'assurer de la « bonne » réception + exercices d'application	Type de relation éducative : transmission Type de pédagogie : transmissive

ANALYSE PAR CATEGORIE, REFERENCE, SIX FORMES DE PEDAGOGIE, SELON HOUSSEY (1988, 1995, 2013, 2015)

Catégorie 1 : Les conceptions des devoirs scolaires

Enseigner, du côté du formateur	Posture de l'enseignant : un modèle à imiter, l'élève placé en activité, écoute	Finalité : aider à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition (Piaget, 1974).	Place de l'élève : « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssey, 2013, p. 22).	Place de savoir : décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Place des partenaires : mise à l'écart des parents, organismes de soutien ou d'aide aux devoirs	Type d'activité : organiser des situations d'enseignement-apprentissage « fonctionne par cours » (Houssey, 2013, p. 22).	Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs « intéressez-vous aux élèves et à leur vie... » (Houssey, 2015, p. 17).	Type de pédagogie : transmissive
---------------------------------	---	---	--	--	---	--	---	----------------------------------

Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique

Enseigner, du côté du formateur	Posture de l'enseignant : un modèle à imiter, l'élève placé en activité, écoute	Finalité : aider à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition (Piaget, 1974).	Place de l'élève : « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssey, 2013, p. 22).	P Place de savoir : décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Place des partenaires : mise à l'écart des parents, organismes de soutien ou d'aide aux devoirs	Type d'activité : organiser des situations d'enseignement-apprentissage « fonctionne par cours » (Houssey, 2013, p. 22).	Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs « intéressez-vous aux élèves et à leur vie... » (Houssey, 2015, p. 17).	Type de pédagogie : transmissive
---------------------------------	---	---	--	--	---	--	---	----------------------------------

Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)

Enseigner, du côté du formateur	Posture de l'enseignant : un modèle à imiter, l'élève placé en activité, écoute	Finalité : aider à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition (Piaget, 1974).	Place de l'élève : « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssey, 2013, p. 22).	Place de savoir : décomposer, structurer, illustrer, évaluer	Place des partenaires : mise à l'écart des parents, organismes de soutien ou d'aide aux devoirs	Type d'activité : organiser des situations d'enseignement-apprentissage « fonctionne par cours » (Houssey, 2013, p. 22).	Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs « intéressez-vous aux élèves et à leur vie... » (Houssey, 2015, p. 17).	Type de pédagogie : transmissive
---------------------------------	---	---	--	--	---	--	---	----------------------------------

ANALYSE PAR CATÉGORIE, RÉFÉRENCE, SIX FORMES DE PÉDAGOGIE, SELON HOUSSEY (1988, 1995, 2013, 2015)							
Catégorie 1 : Les conceptions des devoirs scolaires							
Former, du côté apprendre	Posture de l'enseignant : « médiateur, préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) Qualités relationnelles	Finalité de la situation éducative : « Ne renvoyez pas systématiquement (l'élève) à ses documents ... » (Houssaye, 2015, p. 17)	Place de l'élève : acquisition des moyens d'apprendre (Cousinet, 1959)	Place du savoir : un savoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)	Type d'activité : Partir des intérêts de l'élève, de son épanouissement et viser la découverte et la structuration du savoir par l'élève	Type de pédagogie : tout découverte, (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2014, 2015)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique							
Former, du côté apprendre	Posture de l'enseignant : « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) Qualités relationnelles	Finalité de la situation éducative : « Ne renvoyez pas systématiquement (l'élève) à ses documents ... » (Houssaye, 2015, p. 17)	Place de l'élève : acquisition des moyens d'apprendre (Cousinet, 1959)	Place du savoir : un savoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)	Type d'activité : Partir des intérêts de l'élève, de son épanouissement et viser la découverte et la structuration du savoir par l'élève	Type de pédagogie : tout découverte, (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2014, 2015)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)							
Former, du côté apprendre	Posture de l'enseignant : « réparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) Qualités relationnelles	Finalité de la situation éducative : « Ne renvoyez pas systématiquement (l'élève) à ses documents ... » (Houssaye, 2015, p. 17)	Place de l'élève : acquisition des moyens d'apprendre (Cousinet, 1959)	Place du savoir : un savoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)	Type d'activité : Partir des intérêts de l'élève, de son épanouissement et viser la découverte et la structuration du savoir par l'élève	Type de pédagogie : tout découverte, (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2014, 2015)

ANALYSE PAR CATEGORIE, REFERENCE, SIX FORMES DE PEDAGOGIE, SELON HOUSSEY (1988, 1995, 2013, 2015)						
Catégorie 1 : Les conceptions des devoirs scolaires						
Former du côté enseigner	Posture de l'enseignant : « un médiateur ... un créateur, un autorisateur et un ordonnateur » (Houssey, 1988, p. 137)	Finalité : l'intérêt dirige la conduite de l'enfant. Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973).	Place de l'élève « que les élèves ... parviennent au savoir » (Houssey, 2015, p.17).	Place du savoir : un avoir « mis à distance » (Houssey, 2015, p. 17). Notes et relecture	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssey, 2015, p. 121)	Type d'activité : poser des questions aux élèves, leur transmettre des méthodes
					Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs « intéressez-vous aux élèves et à leur vie... » (Houssey, 2015, p. 17)	Type de pédagogie : observation-imitation
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique						
Former du côté enseigner	Posture de l'enseignant : « un médiateur ... un créateur, un autorisateur et un ordonnateur » (Houssey, 1988, p. 137)	Finalité : l'intérêt dirige la conduite de l'enfant. Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973).	Place de l'élève « que les élèves ... parviennent au savoir » (Houssey, 2015, p.17).	Place du savoir : un avoir « mis à distance » (Houssey, 2015, p. 17). Notes et relecture	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssey, 2015, p. 121)	Type d'activité : poser des questions aux élèves, leur transmettre des méthodes
					Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs « intéressez-vous aux élèves et à leur vie... » (Houssey, 2015, p. 17)	Type de pédagogie : observation-imitation
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)						
Former du côté enseigner	Posture de l'enseignant : « un médiateur ... un créateur, un autorisateur et un ordonnateur » (Houssey, 1988, p. 137).	Finalité : l'intérêt dirige la conduite de l'enfant. Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973).	Place de l'élève « que les élèves ... parviennent au savoir » (Houssey, 2015, p.17).	Place du savoir : un avoir « mis à distance » (Houssey, 2015, p. 17). Notes et relecture	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssey, 2015, p. 121)	Type d'activité : poser des questions aux élèves, leur transmettre des méthodes
					Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs « intéressez-vous aux élèves et à leur vie... » (Houssey, 2015, p. 17)	Type de pédagogie : observation-imitation

ANALYSE PAR CATEGORIE, REFERENCE, SIX FORMES DE PEDAGOGIE, SELON HOUSSAYE(1988, 1995, 2013, 2015)							
Catégorie 1 : Les conceptions des devoirs scolaires							
Apprendre, du côté enseigner	Posture de l'enseignant : « surveillant... instrument ... » (Houssaye, 2015, p.17).	Finalité : efficacité, de l'élève à la société, appliquer des règles établies	Place de l'élève. Travail autonome	Place de savoir : Apprentissage par essais et erreurs, exécution (Skinner, 1968).	Place des partenaires : « dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121) ; Parents : relais	Type d'activité : organiser des situations d'enseignement-apprentissage	Type de pédagogie : Pédagogies par objectifs (EAO), enseignement programmé, gestion mentale, (Barth, 2006, 2013) individualisation
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique							
Apprendre, du côté enseigner	Posture de l'enseignant : « surveillant... instrument ... » (Houssaye, 2015, p.17).	Finalité : efficacité, de l'élève à la société, appliquer des règles établies	Place de l'élève. Travail autonome	Place de savoir : recherche de l'information complémentaire, Pratiques, TIC, Internet	Place des partenaires : « dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121) ; Parents : relais	Type d'activité : organiser des situations d'enseignement-apprentissage	Type de pédagogie : Pédagogies par objectifs (EAO), enseignement programmé, gestion mentale, (Barth, 2006, 2013) individualisation
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)							
Apprendre, du côté enseigner	Posture de l'enseignant : « surveillant... instrument ... » (Houssaye, 2015, p.17).	Finalité : efficacité, de l'élève à la société, appliquer des règles établies	Place de l'élève. Travail autonome	Place de savoir : un savoir Apprentissage par essais et erreurs, exécution (Skinner, 1968).	Place des partenaires : « dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121) ; Parents : relais	Type d'activité : poser des questions, transmettre des méthodes, Encouragement à l'autonomie à l'auto-formation	Type de pédagogie : Pédagogies par objectifs (EAO), enseignement programmé, gestion mentale, (Barth, 2006, 2013) individualisation

ANALYSE PAR CATÉGORIE, RÉFÉRENCE, SIX FORMES DE PÉDAGOGIE, SELON HOUSSAYE(1988, 1995, 2013, 2015)

Catégorie 1 : Les conceptions des devoirs scolaires

Apprendre, du côté de former	Posture de l'enseignant : « accompagnateur » (Houssaye, 2015, p. 14) « tenir compte de la dynamique du groupe » (<i>Ibid.</i> , p. 18)	Finalité : structurer et transmettre le savoir à l'élève ; Technicien du rapport élève-savoir	Place de l'élève : construction du savoir par l'élève lui-même	Place du savoir : Savoir en construction ; Contrat, projet (Freinet, 1994)	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121) Parents : relais	Type d'activité : transmettre et s'assurer de la « bonne » réception + exercices d'application	Type de relation éducative : livrer les élèves aux techniques	Type de pédagogie : École nouvelle ; autonomie, différenciée (Pernoud, 2014) pédagogie coopérative de Neill (1995)
------------------------------	---	---	--	--	--	--	---	--

Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique

Apprendre, du côté de former	Posture de l'enseignant : « accompagnateur » (Houssaye, 2015, p. 14) « tenir compte de la dynamique du groupe » (<i>Ibid.</i> , p. 18).	Finalité : structurer et transmettre le savoir à l'élève ; Technicien du rapport élève-savoir	Place de l'élève : construction du savoir par l'élève lui-même ; Contrat, projet (Freinet, 1994)	Place du savoir : Savoir en construction ; Contrat, projet (Freinet, 1994)	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121) Parents : relais	Type d'activité : transmettre et s'assurer de la « bonne » réception + exercices d'application	Type de relation éducative : rapport élève-savoir autosuffisant	Type de pédagogie : École nouvelle, autonomie, différenciée (Pernoud, 2014) pédagogie coopérative de Neill (1995)
------------------------------	--	---	--	--	--	--	---	---

Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)

Apprendre, du côté de former	Posture de l'enseignant : « accompagnateur » (Houssaye, 2015, p. 14) « tenir compte de la dynamique du groupe » (<i>Ibid.</i> , p. 18).	Finalité : structurer et transmettre le savoir à l'élève ; Technicien du rapport élève-savoir	Place de l'élève : construction du savoir par l'élève lui-même ; Contrat, projet (Freinet, 1994)	Place du savoir : Recherche de l'information complémentaire ; Pratiques, TIC, Internet	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121) Parents : relais	Type d'activité : poser des questions, transmettre des méthodes, Encouragement à l'autonomie, à l'auto-formation	Type de relation éducative : échange avec les élèves, rapport élève-savoir autosuffisant	Type de pédagogie : École nouvelle, différenciée (Pernoud, 2014) pédagogie coopérative de Neill (1995)
------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	--

ANNEXE D: ANALYSE DES ENTREVUES

Cette analyse est faite en deux temps :

- 1) Analyse par catégories et sous catégories
- 2) Analyse des approches pédagogiques ou des pédagogies suivies de l'interprétation.

D.1. Analyse par catégories et par sous-catégories.

Catégories

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires

Catégorie 2: Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique

Catégorie 3: Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants, communauté, etc.)

Sous catégories

1. Finalité de la situation éducative
2. Place des savoirs dans l'activité des devoirs
3. Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs
4. Place et rôle des parents
5. Place et rôle de l'environnement social

Rappel sur les participants

		Âge	Nombre d'années d'expérience	
1	Madame Lavertu, enseignante de Français	50	25	L ₁
2	Monsieur Lachance, enseignant de Maths et de Sciences	45	22	L ₂
3.	Madame Lachapelle, enseignante de Français	43	18	L ₃
4.	Madame Myrthe, enseignante de Mathématiques	49	27	M ₁
5.	Monsieur Grilly, Enseignant de Mathématiques	38	6	G ₁
6.	Madame Lajoie, Enseignante de Français en Accueil	34	5	L ₄
7.	Madame Beauchemin, Enseignante de Français en Accueil	40	15	B ₁
8.	Monsieur Comte, Enseignant de Mathématiques	43	17	C ₁
9.	Madame Croyance, Enseignante de Français	36	22	C ₂
10.	Madame Flagrance, Enseignante de Mathématiques	46	20	F ₁
Total			Femmes : 7 Hommes : 3 Enseignants de français : 5 Enseignants de maths : 5	

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
		Finalité de la situation éducative
1	L ₁	« [Que] le jeune puisse vérifier s'il a compris, se requestionner... Un devoir idéal [...] ni trop long ni trop court pour ne pas décourager les jeunes... avoir un sens... pertinent »
2	L ₂	« devoir pour moi, c'est tout simplement consolidation des apprentissages... que l'élève doit être confortable devant cette tâche. Donc on sait que l'apprentissage se fait par l'affectif ».
3	L ₃	« Un devoir idéal... permettrait au jeune d'avancer, d'apprendre quelque chose, qui répond à ses besoins à lui »
4	M ₁	« Une gestion idéale des devoirs? Ça serait de ramasser à chaque fois les devoirs, les corriger, les remettre et soumettre à chacun un type de devoirs correspondant à ses aptitudes. »
5	G ₁	« C'est la suite de ce qu'on a fait en classe, à la suite des notions apprises pour consolider les notions... »
6	L ₄	« je ne peux jamais donner des devoirs et leçons qui nécessitent l'aide d'un adulte [ce] sont des familles où on ne parle pas du tout le français. Je m'attends à ce qu'ils puissent faire tout le travail tout seuls. »
7	B ₁	« Je donne des devoirs pour qu'ils puissent mettre en pratique ce qu'on voit en classe. Ils doivent à la maison prendre un peu de temps, faire un peu de recul, puis revoir ce qu'ils ont retenu d'une autre façon »
8	C ₁	« Moi quand je donne un devoir c'est en fonction que tout le monde doit être rendu à la même place le lendemain »
9	C ₂	« Un devoir idéal? C'est celui qui permet de consolider ce qu'on a vu en classe, de vraiment de vérifier ce qu'ils ont compris tout seul, sans aide ».
10	F ₁	« un devoir idéal ça sera un devoir pas trop long pas trop court, juste assez pour pratiquer ce que je leur ai montré en classe »
		Place des savoirs dans l'activité des devoirs
1	L ₁	« les devoirs sont un petit prétexte... ça fait partie de l'apprentissage de la vie »

2	L₂	« Il faut que ça soit transférable dans la vie de tous les jours. »
3	L₃	« si je demande de filmer une scène à partir d'un moment important ou des trucs comme ça, bien souvent ça va être des choses à faire à la maison »
4	M₁	« je fais quand même un modèle-là. Mais je pense qu'en faisant les devoirs, ils voient aussi d'autres contextes, d'autres façons d'appliquer la théorie, des connaissances »
5	G₁	« éventuellement, si certains élèves qui sont plus persévérants, les inciter à découvrir des notions »
6	L₄	« Ça peut pas être du vocabulaire pour du vocabulaire, mais il faut que ce soit des choses utilisées dans le quotidien, dans la vie, dans la réalité »
7	B₁	« je prends l'élève en question, au niveau de l'oral, tel que communiquer, ce qui veut dire comprendre »
8	C₁	« Un devoir idéal, c'est compléter le travail... Puis le lendemain matin, le prochain cours, on s'assure que tout le monde est rendu à la même place »
9	C₂	« Justement pour voir que l'élève, par lui-même, il est capable de le faire. En classe...il y a toujours une partie de travail où je peux les aider, où je peux demander un élève plus expert de les aider »
10	F₁	« Non, j'enseigne aux classes du régulier, j'envisage que tout le monde va faire le devoir. Je leur fais quelques numéros et tout le monde doit les faire ».
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs		
1	L₁	« juger si la matière est passée, si le jeune a besoin d'explications supplémentaires, gérer les devoirs »
2	L₂	« Déjà le jeune, il faut qu'il soit encadré. Le devoir doit être encadré, dans une atmosphère qui est encadrante »
3	L₃	« ça leur permet de recommencer, de pouvoir arranger les choses comme ils veulent, puis de pouvoir atteindre une certaine, en tout cas, leur perfection à eux là »
4	M₁	« j'essaie de les conscientiser, de les responsabiliser. Et face à l'échec, j'ai un point sur lequel m'appuyer là pour essayer de les motiver à faire leurs devoirs et à les responsabiliser ».

5	G₁	« l'enfant qui a tout simplement copié son devoir sur un autre camarade qui l'a déjà fait »
6	L₄	« je ne peux pas donner des choses où je m'attends qu'ils aient un support ou une aide. les enfants vont être plus amenés à faire une réflexion, explication, à poursuivre un travail commencé »
7	B₁	« On a toujours besoin d'aide...il y a les "récupe" [récupération], le CAFÉ (Centre d'Aide en Français Écrit)... »
8	C₁	« Je vise plus la moyenne. Je regarde, l'ensemble est rendu où à peu près... je dis aux élèves : tu n'as pas de devoirs, mais rien ne t'interdit de prendre ton cahier de notes de cours et de relire...réviser »
9	C₂	« Je vise plus la moyenne. Je regarde, l'ensemble est rendu où à peu près... je dis aux élèves : tu n'as pas de devoirs, mais rien ne t'interdit de prendre ton cahier de notes de cours et de relire...réviser »
10	F₁	« En fait j'attends qu'ils fassent des devoirs et qu'ils essaient... Moi, je leur dis : tu dois écrire, prendre un crayon à la mine, prendre ton efface, lire le problème, écrire la base, écrire les références, puis après ça, tu essaies »
Place et rôle des parents		
1	L₁	« les élèves fonctionnent beaucoup avec la récompense et la punition »
2	L₂	« les devoirs sont nécessaires parce que ce sont les parents qui veulent les devoirs... C'est pour faire plaisir aux parents. »
3	L₃	« Et...en tant que mère, moi-même... mon garçon va arriver à la maison, puis je vais dire : Comment ça tu n'as pas de devoir, toi? »
4	M₁	« Puis je me permets plus aussi, peut-être plus je suis en 4 et 5. Je me dis qu'ils sont à un âge où il faut les responsabiliser davantage. »
5	G₁	« Certains parents m'ont demandé des devoirs supplémentaires, mais il y en a d'autres qui prétendaient que c'est trop de devoirs que je donne. »
6	L₄	« de vérifier, de s'assurer que son enfant prenne un temps. Un temps dans le calme pour effectuer ses devoirs et leçons. Que l'enfant puisse lui montrer [les devoirs]. »
7	B₁	« guider les enfants à la maison pour s'assurer au moins qu'ils ont le matériel scolaire, les travaux soient faits...les notes sont prises, etc. »

8	C ₁	« le travail d'enseignant c'est d'enseigner le jour, mais le soir, les parents ont également leur part de travail...le parent doit l'encadrer encore plus »
9	C ₂	« je pense que pour les parents ça les rassure. Moi, quand je vois mes enfants arrivés, ils ont des devoirs. .. il y a de la lecture à faire, il y a autre chose pour s'avancer... »
10	F ₁	« Qu'ils s'informent auprès du prof pour voir si vraiment il n'y a pas de devoirs à faire. »
Place et rôle de l'environnement social		
1	L ₁	« les enseignants, les commissions scolaires doivent continuer juste à mettre l'importance des devoirs au premier plan coûte que coûte »
2	L ₂	« tu utilises quand même la méthode scientifique ...pour passer à un autre tableau encore, tu dois passer différents critères, que ça soit le sport, culturel, social, que ça soit la musique, je trouve que ça va tout ensemble »
3	L ₃	« le but c'est d'évaluer la façon dont ils sont capables ultimement de bien s'exprimer, d'utiliser les bonnes ressources »
4	M ₁	« je vérifiais tous les devoirs pour me rendre compte que finalement j'en avais plein qui avait copié sur le voisin »
5	G ₁	« l'enfant a tout simplement copié son devoir sur un autre camarade »
6	L ₄	« on dit aux enfants qu'ils doivent essayer de baigner dans le français à l'extérieur, donc de regarder la télévision... »
7	B ₁	« Mais je pense que ceux qui suivent, leur enfant de si près, ce sont des mères qui sont à l'université. »
8	C ₁	« il n'y a rien qui t'interdit d'aller sur Google, dire addition, soustraction fraction secondaire ... Quant à moi NetMaths, ce n'est pas une affaire pour aller passer 4 cours là-dessus »
9	C ₂	« les parents peuvent les aider aussi ... l'École devrait peut-être aider...que les élèves aient un endroit pour les faire »
10	F ₁	« En fait si l'élève est tout seul à la maison, puis il n'a pas d'aide, je lui dis de venir souvent en mises à jour... voir Allô Prof sur Internet »

Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
		Finalité de la situation éducative
1	L ₁	« Mais, c'est sûr qu'il y en a pour qui c'est plus facile pour ceux qui sont plus avancés. Pour ceux qui sont moins, qui ont la misère, là il faut je les prenne à part pour faire du face à face. Pour l'instant, c'est la façon que j'ai trouvée de fonctionner. »
2	L ₂	« un questionnement... la métacognition... un organisateur graphique... organiser sa pensée, ses idées que ça soit transférable »
3	L ₃	« Je ne donne pas de devoirs pour rien aux jeunes. Si on a le temps de faire des choses en classe, normalement, on devrait être en mesure de pouvoir faire ce qu'on a à faire dans le temps de classe indiqué. Les devoirs, oui j'en donne à l'occasion. C'est vraiment des choses qui vont leur être utiles au niveau... qui vont demander plus de déploiement »
4	M ₁	« Je leur dis : si vous faites vos devoirs, c'est sûr que vous allez comprendre mieux, vous allez être plus rapides aux examens parce que ça va aller beaucoup plus facilement, donc vous devriez avoir de meilleures notes. »
5	G ₁	« quand je préparais les devoirs c'était de même style... je le fais ici, c'est-à-dire une demi-heure de devoirs pour les élèves ça devrait être assez bien. ... si je vois qu'il y a des élèves qui veulent travailler plus, je leur donne d'autres devoirs dans des manuels et dans des cahiers d'exercices »
6	L ₄	« Je prépare toujours en fonction des niveaux [des élèves], c'est certain qu'on ne va pas avoir les mêmes attentes, les mêmes demandes pour chacun des étudiants... Toi tu vas travailler cette partie, tu t'arrêtes là. Et pour d'autres, une tâche supplémentaire »
7	B ₁	« Je prépare un devoir en général en fonction de ce que j'ai montré comme leçon. Je vise l'ensemble. »
8	C ₁	« Finalement... les élèves répondent aux questions et tout ça... pas le soir-là, de toutes les façons, pas grave, demain ça existe. On recommence le lendemain matin, puis on verra où on sera rendu là »

9	C ₂	« Je regarde les notes, les forces. Si j'ai un élève qui est fort en lecture faible en écriture, je peux les mettre ensemble... Je vais regarder si mon élève fort en lecture, il a de la difficulté par exemple avec la syntaxe, avec la ponctuation, je vais le mettre avec un élève qui est fort en syntaxe »
10	F ₁	« Habituellement, c'est vraiment les exercices qui existent déjà dans un cahier et je donne ça à faire »
Place des savoirs dans l'activité des devoirs		
1	L ₁	« un moyen aussi pour l'enseignant de juger si la matière est passée, si le jeune a besoin d'explications supplémentaires »
2	L ₂	« pas de bourrage de crâne... ils ne visent pas la qualité, mais plutôt une quantité... je donne de bons devoirs »
3	L ₃	« permettre à l'élève de travailler sur des choses dont il a besoin de travailler et non de faire juste devoir pour faire un devoir »
4	M ₁	« je corrige là l'examen qui était quand même du par cœur... mais je vois ceux qui se fient à leur talent... ils l'ont fait mal »
5	G ₁	« En général, je prévois les notions que j'enseigne, puis je regarde le manuel et le cahier d'exercices, des fois je fais même des documents pour préparer; mais c'est surtout à la suite des notions que je prévois faire en classe »
6	L ₄	« Je ne peux pas évaluer la même chose pour tout le monde non plus à la fin... j'ai plus de flexibilité... »
7	B ₁	« Les athlètes s'entraînent plusieurs heures par jour, parce que s'ils veulent réussir... C'est donc pratique »
8	C ₁	« ils vont faire une tâche qui va prendre deux ou trois cours à faire... pour compléter un travail pour que tout le monde se soit rendu en même temps »
9	C ₂	« noter qu'est-ce que tu n'as compris... l'élève apprend et comprend dans son devoir, il le réinvestit dans son examen »
10	F ₁	« Il ne faut pas juste écouter en classe, pratiquer à la maison... lire les notes de cours, écouter quand le prof corrige »

		Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs
1	L ₁	« On corrige tous les devoirs en classe... Après ça, ceux qui n'ont pas compris viennent en mise à jour. »
2	L ₂	« l'apprentissage se fait par l'affectif... regarde quand tu joues aux experts, que résous un problème, tu utilises quand même la méthode scientifique »
3	L ₃	si on va avec des devoirs à la demande..., c'est un petit peu logique comme ça va permettre à l'élève de travailler sur des choses dont il a besoin »
4	M ₁	« on va chercher une pratique supplémentaire... ils voient aussi d'autres contextes, d'autres façons d'appliquer la théorie, des connaissances »
5	G ₁	« Des fois je m'ajuste parce que si je n'avais pas terminé la matière, si je n'avais pas enseigné toutes les notions, j'enlève une partie du devoir qui n'a pas été... qui n'a pas été enseignée »
6	L ₄	« Il faut même modéliser, individualiser un petit peu son travail, passer par les bases et s'assurer que tout soit bien saisi »
7	B ₁	« Il y en a de plus en plus des élèves qui viennent me voir, même les élèves de l'année passée, viennent au CAFÉ (Centre d'Aide du Français Écrit), pas tous! »
8	C ₁	« Il y a des mises à jour... Il faut développer un peu d'autonomie... c'est au jeune, à un moment donné de se responsabiliser »
9	C ₂	« Si le travail est plus long, souvent je vais accorder une période en classe pour le commencer... Là rendu à la maison, de voir s'il a compris »
10	F ₁	« Si le travail est plus long, souvent je vais accorder une période en classe pour le commencer... Là rendu à la maison, de voir s'il a compris »
		Place et rôle des parents
1	L ₁	« Mais ce sont les parents qu'il faut regarder. Les enfants peuvent ne pas être forts dans une matière, mais savoir que ce n'est pas une option de l'échouer »
2	L ₂	« Les parents veulent les devoirs, la direction... Je me souviens quand... le MELS avait jugé que... il fallait donner des devoirs. C'était un besoin essentiel. Alors on avait forcé les enseignants à donner des devoirs »
3	L ₃	« Puis le but c'est d'évaluer... à travers le nombre de reprises que l'élève a pu faire » à la maison

4	M₁	« Il faut qu'ils apprennent à être responsables de leurs apprentissages et en faisant les devoirs ça contribue à l'apprentissage, c'est sûr. »
5	G₁	« Le jeune qui ne veut pas faire son devoir parce qu'il y a trop d'autres attractions. Le fait même que [le parent] est bon à côté, il peut aider. Mais il ne peut faire plus de maths. »
6	L₄	« Je m'attends à ce que les parents suivent et signent tous les documents que je demande d'être signés...à ce qu'ils soient présents quand on demande les rencontres des parents »
7	B₁	« L'appui des parents... les parents sont là pour comme être sûrs que ça soit fait... c'est l'enfant qui doit les faire »
8	C₁	« Il faut qu'ils apprennent à être responsables de leurs apprentissages et en faisant les devoirs ça contribue à l'apprentissage, c'est sûr. »
9	C₂	« Je sais que les parents sont débordés. Je le vis à la maison »
10	F₁	« les parents peuvent leur dire : tu dois faire ton devoir, sinon, les punir »
Place et rôle de l'environnement social		
1	L₁	« si d'une année à une autre, le jeune passe son année sans faire des devoirs... accorder plutôt un 20 minutes du cours à un devoir en classe »
2	L₂	« Je pense que c'est possible de ne pas être obligé d'en faire des devoirs... Mais..., il faudrait que ça se fasse en classe »
3	L₃	« Puis les parents bien des fois ne sont même pas eux-mêmes en mesure d'aider... l'enfant se retrouve sans ressource »
4	M₁	« J'ai décidé de bien commencer ma période de bonne humeur en ne vérifiant pas les devoirs »
5	G₁	« [L'avantage de discuter des devoirs avec les collègues] : avoir plusieurs idées... discuter, ça donne plus d'ouvertures, plusieurs bonnes idées... mais pour encourager les élèves à faire leurs devoirs »
6	L₄	« on a focalisé plus sur valoriser l'École, favoriser l'importance de fréquenter et de venir et d'aller au régulier, de pouvoir un jour graduer »

7	B₁	« faire des activités, s'impliquer aux clubs, aller à l'Octogone, être exposés au français ou sinon à la télé »
8	C₁	« il n'y a rien qui t'interdit d'aller sur Google, dire addition, soustraction fraction secondaire... Quant à moi NetMaths, ce n'est pas une affaire pour aller passer 4 cours là-dessus »
9	C₂	« [Ma fille aime les devoirs] parce que maman est assise avec elle. Elle a de l'attention de maman... mais mon gars a des difficultés, mais il est content. papa ou maman est assis à côté de lui, il ne sent pas tout seul quand il ne comprend pas »
10	F₁	« Ou va voir Allô Prof sur Internet. Allô Prof, ils savent tous comment y aller, je leur propose cette solution-là »

Catégorie 3: Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
		Finalité de la situation éducative
1	L₁	« Je trouve qu'il y a moyen de mieux gérer les devoirs... Appelons ça devoirs en classe, s'il le faut... le secret est de le gérer, de le gérer dans le temps pédagogique ».
2	L₂	« Il faut lui montrer que les devoirs que tu fais ou bien le schéma que tu fais ou l'organisateur graphique, regarde tu le fais de façon automatique de toute façon quand tu joues aux experts... »
3	L₃	« je vais leur laisser quand même quelques jours pour qu'ils puissent poser des questions, parce que des fois ils ont quelque chose à faire là. À la fin de la fin semaine, on refait un retour sur ce qui a été fait dans les devoirs au début de la semaine »
4	M₁	« on va chercher différents types d'exercices en faisant nos devoirs »
5	G₁	« [ne pas] nécessairement éloigner l'élève du cahier, du manuel. Je ne crois pas que cela, ça pourrait aider l'élève à se concentrer mieux, parce qu'il est sur Internet »
6	L₄	« je trouve qu'il y a moyen de mieux gérer les devoirs » « Appelons ça devoirs en classe, s'il le faut... le secret est de le gérer, de le gérer dans le temps pédagogique »

7	B₁	« Exposer, parce que là, ce que j'ai remarqué, euh... les élèves dont surtout leur langue est très loin du français... Aussitôt qu'ils quittent la classe et l'École, ce n'est plus leur langue. C'est un facteur qui va jouer contre eux ».
8	C₁	« L'assimilation, est-ce que je suis capable d'une manière tout seul, est-ce que je comprends par moi-même... »
9	C₂	« Quand il y a des devoirs par exemple en grammaire ou en compréhension de textes, je laisse un temps en classe pour qu'ils puissent amorcer et comprendre ce qu'ils ont à faire »
10	F₁	« quand ça fait souvent qu'ils ne font pas les devoirs, j'appelle les parents pour leur dire : votre enfant est en échec »
Place des savoirs dans l'activité des devoirs		
1	L₁	« On ne peut pas vivre sans ça (les devoirs) malgré toute la technologie et tout ce qui est à notre portée. »
2	L₂	« Il faut lui montrer que les devoirs que tu fais ou bien le schéma que tu fais ou l'organisateur graphique, regarde tu le fais de façon automatique de toute façon quand tu joues aux experts... »
3	L₃	« le devoir va vraiment être... des chaînons pour arriver jusqu'au bout de tout ça et pouvoir là maîtriser des choses »
4	M₁	« s'assurer de la "bonne" réception + exercices d'application «si vous faites vos devoirs c'est sûr que vous allez comprendre mieux, donc vous devriez avoir de meilleures notes»
5	G₁	« Les notions vues en classe... juste la pratique pour ça »
6	L₄	« Les devoirs ...c'est une pratique de ce qu'on apprend..., on fonctionne par thème. des choses significatives en lien avec les choses de la vie »
7	B₁	« Pour ceux qui ont de la difficulté avec la compréhension, le fait de ne pas être exposé assez [est un handicap] »
8	C₁	« Je ne fais pas mon cours en me disant à la fin de la période je donnerais ça comme un devoir... mettons 10 minutes avant la fin du cours »
9	C₂	« [...] je les convoque en mise à jour, souvent c'est en ce moment-là qu'ils débloquent. »
10	F₁	« j'envisage que tout le monde va faire le devoir...quelques numéros et tout le monde doit le faire »

		Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs
1	L ₁	« Mais, si à travers les années les enseignants ne font jamais un retour sur les devoirs, ne les comptent pas, ne leur donnent pas un sens, c'est juste normal que les jeunes se disent que les devoirs ne servent à rien »
2	L ₂	« Trop de profs...donnent des devoirs en fin de cours, telle page à telle page et c'est improvisé... à l'aveuglette... Là tout le monde est stressé »
3	L ₃	« Devoir selon le besoin de l'élève »
4	M ₁	« J'essaie de les conscientiser, de les responsabiliser. Ce n'est pas juste moi là qui suis responsable de leurs échecs ».
5	G ₁	« j'enlève une partie du devoir qui n'a pas été enseignée »
6	L ₄	« On ne va pas avoir les mêmes attentes, les mêmes demandes pour chacun des étudiants... On va lui demander une tâche supplémentaire ».
7	B ₁	« L'intégration, parce que l'intégration et la réussite scolaire, je pense qu'ils sont les mêmes facteurs ».
8	C ₁	« L'assimilation, est-ce que je suis capable d'une manière tout seul, est-ce que je comprends par moi-même »
9	C ₂	« Quand on est juste quatre, cinq à discuter d'un sujet... J'essaie de les asseoir... avec les affinités et les différents caractères. Souvent, je place un fort et un faible ensemble »
10	F ₁	« Moi, je leur dis : tu dois écrire, prendre un crayon, ton efface, lire le problème, écrire les références, après ça, tu essaies »
		Place et rôle des parents
1	L ₁	« Les enfants peuvent ne pas être forts dans une matière, mais savoir que ce n'est pas une option de l'échouer... tu tombes huit fois, tu relèves neuf fois. »
2	L ₂	« C'est pour faire plaisir aux parents... on arrive aux rencontres de bulletin : je ne comprends pas. Il n'étudie jamais ».
3	L ₃	« Lorsqu'on arrive dans les rencontres des parents : est-ce que vous donnez des devoirs? »
4	M ₁	« Le fait qu'il y en avait dix qui n'avaient pas fait leurs devoirs là, ça... ça m'enrageait. La gestion de tout ça était très très pénible : les faire venir le soir. Il

		aura fallu que je reste tous les soirs, donc ça a impliqué beaucoup de travail »
5	G ₁	« [Les parents] qui disent que c'est parce que l'enfant n'a pas de devoirs, et qu'il peut faire autre chose à la place... de faire son devoir »
6	L ₄	« Oui, on a besoin d'un suivi, d'un support... Je m'attends à ce que le parent suive son travail ».
7	B ₁	« Moi, je guide les enfants à l'École et eux... à la maison, s'assurer au moins qu'ils ont le matériel scolaire, les travaux soient faits... ils vérifient dans l'agenda, les notes sont prises, etc. »
8	C ₁	« J'ai mon programme et... l'enrichissement par rapport à [ce programme] pas des exercices supplémentaires sur demande des parents »
9	C ₂	« La demi-heure que je passe à faire les devoirs avec mes enfants, c'est tellement précieux... Moi, je vois où elle s'est rendue dans ses apprentissages... » 'Parce que maman est assise avec elle. Elle a l'attention de maman ».
10	F ₁	« 'aimerais ça que les parents m'aident un peu, puis obligent un peu si on peut les obliger les enfants à faire leurs devoirs »
Place et rôle de l'environnement social		
1	L ₁	« C'est sûr que nous sommes dans une ère technologique : Google les devoirs, mieux les gérer que les éliminer. Les éliminer c'est de l'ignorance.»
2	L ₂	« Je pense que c'est possible de ne pas être obligé d'en faire des devoirs... Mais..., il faudrait que ça se fasse en classe ».
3	L ₃	« À l'heure qu'on donnait la même chose à tout le monde, ça ne veut pas dire que tout le monde est capable de le faire dans la même mesure »
4	M ₁	« Je me permets plus aussi, peut-être plus je suis en 4 et 5. Je me dis qu'ils sont à un âge où il faut les responsabiliser davantage ».
5	G ₁	« J'ai pensé [au] site de NetMaths, les élèves peuvent travailler... il reste beaucoup de temps sur Facebook. Je ne crois pas que cela, ça pourrait aider l'élève à se concentrer »
6	L ₄	« On chante la même chanson, on s'en va vers le même but... mais on est consciente que nos réalités ne sont pas toujours les mêmes »
7	B ₁	« Pour discuter des devoirs qu'on donne en tant que tel, je ne vois pas l'utilité »
8	C ₁	« Il rentre au secondaire : mon jeune est rendu autonome..., je vais le laisser aller. Ça donne vraiment l'impression que les parents se sont... déresponsabilisés... des

		devoirs ».
9	C ₂	« C'est au jeune de prendre les responsabilités, soit de venir en mises à jour et me voir, ou encore aller à Allo Prof, Facebook, n'importe quoi »
10	F ₁	« En fait, je pense que c'est au professeur à gérer les devoirs pas vraiment la direction ».

D.2. Analyse par approches pédagogiques ou types pédagogiques

1. Madame Lavertu, enseignante de Français (L₁)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	Aider l'élève à construire son savoir, (Houssaye, 2015, p. 17) l'enseignant : un modèle à imiter, l'élève placé en activité, écoute. « [Que] le jeune puisse vérifier s'il a compris, se re-questionner. Un devoir idéal [...] ni trop long ni trop court pour ne pas décourager les jeunes... avoir un sens... pertinent »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Former ❖ Constructivisme ➤ Posture : Modèle à suivre Médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Les devoirs : un petit prétexte... ça fait partie de l'apprentissage de la vie »	Structurer, décomposer, illustrer, évaluer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute, le reçoit, l'applique (Houssaye, 2015, p. 17)

Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	« Juger si la matière est passée, si le jeune a besoin d'explications supplémentaires, gérer les devoirs »	Faire entreprendre des démarches personnelles d'apprentissage (Snyders, 1975)
Place et rôle des parents	« Les élèves fonctionnent beaucoup avec la récompense et la punition »	Parents, relais, complices, « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Les enseignants, les commissions scolaires doivent continuer juste à mettre l'importance des devoirs au premier plan coûte que coûte »	Mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 18). « Mais, c'est sûr qu'il y en a pour qui c'est plus facile pour ceux qui sont plus avancés. Pour ceux qui sont moins, qui ont la misère, là il faut je les prenne à part pour faire du face à face. Pour l'instant, c'est la façon que j'ai trouvée de fonctionner. »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Former ❖ Constructivisme ➤ Posture : Modèle à suivre Médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs	« un moyen aussi pour l'enseignant	« faire entreprendre des

dans l'activité des devoirs	de juger si la matière est passée, si le jeune a besoin d'explications supplémentaires »	démarches, des recherches.... » (Snyders, 1975, p. 59)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/ les pairs	« On corrige tous les devoirs en classe... Après ça, ceux qui n'ont pas compris, viennent en mise à jour. »	Échanger avec l'élève et lui prescrire une stratégie pour apprendre (Houssaye, 2015) « recherches personnelles» (Snyders, 1975, p. 59).
Place et rôle des parents	« mais ce sont les parents qu'il faut regarder. Les enfants peuvent ne pas être forts dans une matière, mais savoir que ce n'est pas une option de l'échouer »	Les parents comme relais, complices ; « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« si d'une année à une autre, le jeune passe son année sans faire des devoirs... accorder plutôt un 20 minutes du cours à un devoir en classe »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	Aider à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition (Piaget, 1974) « je trouve qu'il y a moyen de mieux gérer les devoirs... Appelons ça	Type de pédagogie
		Enseigner côté Former ❖ Constructivisme

	devoirs en classe, s'il le faut... le secret est de le gérer, de le gérer dans le temps pédagogique»	➤ Posture : Modèle à suivre Médiateur, « préparateur» (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (<i>Ibid.</i> , 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« On ne peut pas vivre sans ça (les devoirs) malgré toute la technologie et tout ce qui est à notre portée. »	un savoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« Mais, si à travers les années les enseignants ne font jamais un retour sur les devoirs, ne les comptent pas, ne leur donnent pas un sens, c'est juste normal que les jeunes se disent que les devoirs ne servent à rien »	Tout au service de la relation maître-élève (Pédagogie non directive : Oury, Rogers) « tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 17)
Place et rôle des parents	« Les enfants peuvent ne pas être forts dans une matière, mais savoir que ce n'est pas une option de l'échouer... tu tombes huit fois, tu relèves neuf fois »	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« C'est sûr que nous sommes dans une ère technologique : Google les devoirs, mieux les gérer que les éliminer... »	Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs.

2. Monsieur Lachance, enseignant de Maths et de Sciences (L₂)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative		Type de pédagogie
		Former côté Enseigner ❖ Constructivisme ➤ Posture : Modèle à suivre, Médiateur « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Il faut que ça soit transférable dans la vie de tous les jours. »	Structurer, décomposer, illustrer, évaluer, transmettre le savoir à l'élève qui écoute, le reçoit, l'applique (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/ les pairs	« Déjà le jeune, il faut qu'il soit encadré. Le devoir doit être encadré, dans une atmosphère qui est encadrante »	Qualités relationnelles maître-élève (Houssaye, 1988, 1995, 2000, 2015)
Place et rôle des	« Les devoirs sont nécessaires parce que ce sont les parents qui veulent	Les parents comme relais, complices « entrer dans

parents	les devoirs... C'est pour faire plaisir aux parents. »	une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Tu utilises quand même la méthode scientifique ...pour passer à un autre tableau encore, tu dois passer par différents critères, que ça soit le sport, culturel, social, que ça soit la musique, je trouve que ça va tout ensemble »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« un questionnement... la métacognition... un organisateur graphique... organiser sa pensée, ses idées que ça soit transférable »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Former ❖ Constructivisme ➤ Posture : Modèle à suivre Médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« pas de bourrage de crâne... ils ne visent pas la qualité, mais plutôt une quantité ...je donne de bons devoirs »	« L'élève ne sera pas un simple exécutant. Lui faire entreprendre des démarches, des recherches personnelles » (Snyders,

		1975, p. 59). « C'est le moment de tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 18).
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« l'apprentissage se fait par l'affectif... regarde quand tu joues aux experts, que résous un problème, tu utilises quand même la méthode scientifique »	Qualités relationnelles maître-élève ((Pédagogie non directive : Oury, Rogers). L'intérêt dirige la conduite de l'enfant » (Dewey, 1967, Claparede, 1973)
Place et rôle des parents	« Les parents veulent les devoirs, la direction... Je me souviens quand ...le MELS avait jugé que... il fallait donner des devoirs. C'était un besoin essentiel. Alors on avait forcé les enseignants à donner des devoirs »	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Je pense que c'est possible de ne pas être obligé d'en faire des devoirs...Mais..., il faudrait que ça se fasse en classe »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	« Ne renvoyez pas systématiquement (l'élève) à ses documents » (Houssaye, 2015, p. 17)	Type de pédagogie
		Enseigner côté Former ❖ Constructivisme

	« Il faut lui montrer que les devoirs que tu fais ou bien le schéma que tu fais ou l'organisateur graphique, regarde tu le fais de façon automatique de toute façon quand tu joues aux experts... »	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posture : Modèle à suivre, Médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« quand je donne une tâche, ce n'est pas improvisé... Ça démontre aussi l'importance que le maître lui porte en l'annonçant, pas à l'aveuglette »	un savoir «mis à distance» décomposer, structurer, illustrer, évaluer (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation /les pairs	« trop de profs...donnent des devoirs en fin de cours, telle page à telle page et c'est improvisé... à l'aveuglette... Là tout le monde est stressé »	Tout au service de la relation maître-élève et s'intéresser aux élèves (Houssaye, 2015)
Place et rôle des parents	« C'est pour faire plaisir aux parents... on arrive aux rencontres de bulletin : Je ne comprends pas. Y étudie jamais »	Les parents comme relais (Houssaye, 2015)
Place et rôle de l'environnement social	« Les jeunes pourront échanger sur les réseaux sociaux... La collaboration et l'autoapprentissage avec nos tablettes ».	Place des partenaires : « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)

3. Madame Lachapelle, enseignante de Français (L₃)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973) « Un devoir idéal... permettrait au jeune d'avancer, d'apprendre quelque chose, qui répond à ses besoins à lui »	Type de pédagogie
		Former côté Enseigner ❖ Pédagogie non directive, École nouvelle (Oury, Rogers), active (Decroly, 1929), acquisition des moyens d'apprendre (Neill, 1995 ; Houssaye, 2014) ➤ Posture : Médiations ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« si je demande de filmer une scène à partir d'un moment important ou des trucs comme ça, bien souvent ça va être des choses à faire à la maison »	« Même si vous mettez le savoir à distance, il n'est pas indifférent que vous continuiez à être perçu comme un sujet-supposé-savoir » (Houssaye, 2015, p. 17).
Type de relation éducative :	« ça leur permet de pouvoir le recommencer, de pouvoir arranger	Qualités relationnelles maître-élève (Houssaye,

accompagnement, relation par les pairs	les choses comme ils veulent, puis de pouvoir atteindre une certaine, en tout cas, leur perfection à eux là »	1988, 1995, 2000, 2015) Partir de l'intérêt de l'élève, de son épanouissement et viser la découverte et la structuration du savoir par l'élève
Place et rôle des parents	« Et...en tant que mère, moi-même... mon garçon va arriver à la maison, puis je vais dire : Comment ça tu n'as pas de devoir, toi ? »	Les parents comme relais, complices...«entrer dans une dynamique d'articulation» (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« le but c'est d'évaluer la façon dont ils sont capables ultimement de bien s'exprimer, d'utiliser les bonnes ressources »	Mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« Je ne donne pas de devoirs pour rien aux jeunes. Si on a le temps de faire des choses en classe, normalement, on devrait être en mesure de pouvoir faire ce qu'on a à faire dans le temps de classe indiqué. Les devoirs, oui... à l'occasion. C'est vraiment des choses qui vont leur être utiles... qui vont demander plus de déploiement »	Type de pédagogie
		Former côté Apprendre ❖ Pédagogie non directive, active (Decroly, 1929), acquisition des moyens d'apprendre (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2014) ➤ Posture : Médiations ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)

Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« permettre à l'élève de travailler sur des choses dont il a besoin de travailler et non de faire juste devoir pour faire un devoir »	« confiez aux élèves des exposés » (Houssaye, 2015, p. 17) Devoir de création (Soëtard, 2001, 2011)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« si on va avec des devoirs à la demande..., c'est un petit peu logique comme ça va permettre à l'élève de travailler sur des choses dont il a besoin »	Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973). L'élève ne sera pas un simple exécutant. « C'est le moment de tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 18).
Place et rôle des parents	« Puis le but c'est d'évaluer... à travers le nombre de reprises que l'élève a pu faire » à la maison.	Les parents comme relais, complices... « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Puis les parents bien des fois ne sont même pas eux-mêmes en mesure d'aider ...l'enfant se retrouve sans ressource »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants ...)		
Finalité de la	« Ne renvoyez pas	Type de pédagogie

situation éducative	<p>systématiquement (l'élève) à ses documents » (Houssaye, 2015, p. 17)</p> <p>«... je vais leur laisser quand même quelques jours pour qu'ils puissent poser des questions, parce que des fois ils ont quelque chose à faire là. À la fin de la fin semaine, on refait un retour sur ce qui a été fait dans les devoirs au début de la semaine »</p>	<p>Apprendre côté Former</p> <p>❖ Pédagogie : découverte (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2015)</p> <p>➤ Posture : « réparateur » (Houssaye, 2015, p. 14)</p> <p>➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	<p>« le devoir va vraiment être...des chaînons pour arriver jusqu'au bout de tout ça et pouvoir là maîtriser des choses »</p>	<p>un savoir «mis à distance» décomposer, structurer, illustrer, évaluer (Houssaye, 2015, p. 17)</p>
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	<p>« Devoir selon le besoin de l'élève »</p>	<p>Tout au service de la relation maître-élève (Oury, Rogers) Être capable de démontrer son savoir (Houssaye, 2015)</p>
Place et rôle des parents	<p>« lorsqu'on arrive dans les rencontres des parents : Est-ce que vous donnez des devoirs? »</p>	<p>Les parents comme relais (Houssaye, 2015)</p>
Place et rôle de l'environnement social	<p>« à l'heure qu'on donnait la même chose à tout le monde, ça ne veut pas dire que tout le monde est capable de le faire dans la même mesure »</p>	<p>Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs</p>

4. Madame Myrthe, enseignante de Mathématiques (M₁)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	<p>Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute, le reçoit, l'applique (Houssaye, 2015, p.17) .</p> <p>« Une gestion idéale des devoirs ? Ça serait de ramasser à chaque fois les devoirs, les corriger, les remettre et soumettre à chacun un type de devoirs correspondant à ses aptitudes. »</p>	Type de pédagogie
		<p>Enseigner côté Apprendre</p> <p>❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015)</p> <p>➤ Posture : transmetteur, modèle</p> <p>➤ «exigeant des élèves une assimilation et une restitution» (Houssaye, 2013, p. 22).</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	<p>« Je fais quand même un modèle-là. Mais je pense qu'en faisant les devoirs, ils voient aussi d'autres contextes, d'autres façons d'appliquer la théorie, des connaissances »</p>	<p>Échanger et prescrire une stratégie pour apprendre « faire qu'ils parviennent au savoir, et ce en faisant de l'expérience» (Houssaye, 2015, p. 17).</p>
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	<p>« J'essaie de les conscientiser, de les responsabiliser. Et face à l'échec, j'ai un point sur lequel m'appuyer là pour essayer de les motiver à faire leurs devoirs et à les responsabiliser »</p>	<p>Relation maître-élève : transmission</p> <p>Échanger et prescrire une stratégie pour apprendre (Houssaye, 2015, p. 17).</p>

Place et rôle des parents	« Puis je me permets plus aussi, peut-être plus je suis en 4 et 5. Je me dis qu'ils sont à un âge où il faut les responsabiliser davantage. »	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	« Je vérifiais tous les devoirs pour me rendre compte que finalement j'en avais plein qui avait copié sur le voisin. »	Mis à l'écart opposition
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« Je leur dis : si vous faites vos devoirs, c'est sûr que vous allez comprendre mieux, vous allez être plus rapides aux examens parce que ça va aller beaucoup plus facilement, donc vous devriez avoir de meilleures notes. »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« je corrige là l'examen qui était quand même du par-cœur... mais je vois ceux qui se fient à leur talent... ils l'ont fait mal »	un savoir «mis à distance» décomposer, structurer, illustrer, évaluer (Houssaye, 2015, p. 17)

Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« on va chercher une pratique supplémentaire ... ils voient aussi d'autres contextes, d'autres façons d'appliquer la théorie, des connaissances »	Échanger avec l'élève. « Ne renvoyez pas systématiquement à ses documents... » (Houssaye, 2015, p. 17). « porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (<i>Ibid.</i> , p. 18)...
Place et rôle des parents	« Il faut qu'ils apprennent à être responsables de leurs apprentissages et en faisant les devoirs ça contribue à l'apprentissage, c'est sûr. »	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	« j'ai décidé de bien commencer ma période de bonne humeur en ne vérifiant pas les devoirs »	Encouragement à l'autonomie de l'enfant et à l'autoformation
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (Houssaye, 1995) « on va chercher différents types d'exercices en faisant nos devoirs »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une

		restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« s'assurer de la "bonne" réception + exercices d'application «si vous faites vos devoirs c'est sûr que vous allez comprendre mieux, donc vous devriez avoir de meilleures notes »	un savoir «mis à distance» décomposer, structurer, illustrer, évaluer (Houssaye, 2015, p. 17) Manifester détenir le savoir (Houssaye, 2015)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	Place de l'élève dans l'activité des devoirs : écouter, appliquer « J'essaie de les conscientiser, de les responsabiliser. Ce n'est pas juste moi-là qui est (<i>sic</i>) responsable de leurs échecs»	Inscrire dans un contrat didactique et disciplinaire (Vinatier et Altet, 2008) Échanger et prescrire une stratégie pour apprendre (Houssaye, 2015)
Place et rôle des parents	« Il y en avait dix qui n'avaient pas fait leurs devoirs-là, ça...ça m'enrageait. La gestion de tout ça était très très pénible : les faire venir le soir. Il aura fallu que je reste tous les soirs, donc ça a impliqué beaucoup de travail »	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	en 4 et 5. Je me dis qu'ils sont à un âge où il faut les responsabiliser davantage »	Recherche de l'information complémentaire, Pratiques, Internet

5. Monsieur Grilly, Enseignant de Mathématiques (G₁)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	<p>Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (en contexte de devoir, par exemple).</p> <p>« C'est la suite de ce qu'on a fait en classe, à la suite des notions apprises pour consolider les notions... »</p>	Type de pédagogie
		<p>Enseigner côté Apprendre</p> <p>❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015)</p> <p>➤ Posture : transmetteur, modèle</p> <p>➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« éventuellement, si certains élèves qui sont plus persévérants, les inciter à découvrir des notions »	« porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (Houssaye, 2015, p.18)
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	<p>« Moi, je pense que tous les élèves devraient être capables de faire leurs devoirs, si j'ai bien enseigné la matière »</p> <p>« Des questions semblables, des minitests, mini-quiz, rapides de 10 minutes, puis je vérifie et ça compte. »</p>	<p>Inscrire dans un contrat didactique et disciplinaire (Vinatier et Altet, 2008), Transmission (devoir de généralisation : Houssaye, 2014)</p> <p>Un élève apprend par rétroaction (Houssaye, 2015)</p>

Place et rôle des parents	« Certains parents m'ont demandé des devoirs supplémentaires, mais il y en a d'autres qui prétendaient que c'est trop de devoirs que je donne. »	« entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« l'enfant qui a tout simplement copié son devoir sur un autre camarade qui l'a déjà fait. »	Mis à l'écart
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« quand je préparais les devoirs c'était de même style... je le fais ici, c'est-à-dire une demi-heure de devoirs pour les élèves ça devrait être assez bien. ... si je vois qu'il y a des élèves qui veulent travailler plus, je leur donne d'autres devoirs dans des manuels et dans des cahiers d'exercices »	Type de pédagogie
		Enseigner côté apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« en général, je prévois les notions que j'enseigne, puis je regarde le manuel et le cahier d'exercices, des fois je fais même des documents pour préparer; mais c'est surtout à la suite des notions que je prévois faire en classe »	un savoir indifférencié Apprentissage par l'action (Dewey, 1967 ; Claparede, 1973)

Type de relation éducative : accompagnement, relation/ les pairs	« Des fois je m'ajuste parce que si je n'avais pas terminé la matière, si je n'avais pas enseigné toutes les notions, j'enlève une partie du devoir qui n'a pas été... qui n'a pas été enseignée »	Échanger avec l'élève et lui prescrire une stratégie pour apprendre « que les élèves parviennent au savoir » (Houssaye, 2015, p.17).
Place et rôle des parents	« le jeune qui ne veut pas faire son devoir parce qu'il y a trop d'autres attractions. Le fait même que [le parent] est bon à côté, il peut aider. Mais il ne peut faire plus de maths. »	«entrer dans une dynamique d'articulation» (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« [L'avantage de discuter des devoirs avec les collègues] : avoir plusieurs idées... discuter, ça donne plus d'ouvertures, plusieurs bonnes idées... mais pour encourager les élèves à faire leurs devoirs »	Recherche de l'information complémentaire, Pratiques, Internet
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (Houssaye, 1995) « [ne pas] nécessairement éloigner l'élève du cahier, du manuel. Je ne	Type de pédagogie
		Enseigner côté apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur,

	crois pas que cela ça pourrait aider l'élève à se concentrer mieux, parce qu'il est sur Internet »	modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Les notions vues en classe... juste la pratique pour ça »	un savoir indifférencié « demander une explication ou un complément » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/ les pairs	« J'enlève une partie du devoir qui n'a pas été enseignée. »	« porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (<i>Ibid.</i> , p. 18).
Place et rôle des parents	« [Les parents] qui disent que c'est parce que l'enfant n'a pas de devoirs, et qu'il peut faire autre chose à la place... de faire son devoir »	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	« J'ai pensé [au] site de NetMaths, les élèves peuvent travailler... il reste beaucoup de temps sur Facebook. Je ne crois pas que cela ça pourrait aider l'élève à se concentrer »	Recherche de l'information complémentaire, Pratiques, Internet

6. Madame Lajoie, Enseignante de Français en Accueil (L₄)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	<p>Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973)</p> <p>« Je ne peux jamais donner des devoirs et leçons qui nécessitent l'aide d'un adulte, [ce] sont des familles où on ne parle pas du tout le français. Je m'attends à ce qu'ils puissent faire tout le travail tout seuls »</p>	Type de pédagogie
		<p>Former côté Apprendre</p> <p>❖ Pédagogie : découverte (Houssaye, 2015)</p> <p>➤ Posture : Médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14)</p> <p>➤ Contenu : problèmes «vrais et pertinents» (Houssaye, 2014, p. 63)</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Ça peut pas être du vocabulaire pour du vocabulaire, mais il faut que ce soit des choses utilisées dans le quotidien, dans la vie, dans la réalité »	Aider l'élève à construire son savoir.... « [S'intéresser] aux élèves et à leur vie...» (Houssaye, 2015, p. 17).
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	« Je ne peux pas donner des choses où je m'attends qu'ils aient un support ou une aide. les enfants vont être plus amenés à faire une réflexion, explication, à poursuivre un travail commencé »	Échanger avec l'élève et lui prescrire une stratégie pour apprendre «... qu'ils parviennent au savoir, et ce en faisant de l'expérience, en l'éprouvant » (<i>Ibid.</i> , p. 17)

Place et rôle des parents	« de vérifier, de s'assurer que son enfant prenne un temps. Un temps dans le calme pour effectuer ses devoirs et leçons. Que l'enfant puisse lui montrer [les devoirs]. »	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« on dit aux enfants qu'ils doivent essayer de baigner dans le français à l'extérieur, donc de regarder la télévision... »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« Ne renvoyez pas systématiquement (l'élève) à ses documents... » (Houssaye, 2015, p. 17) « je prépare toujours en fonction des niveaux [des élèves], c'est certain qu'on ne va pas avoir les mêmes attentes, les mêmes demandes pour chacun des étudiants... Toi tu vas travailler cette partie, tu t'arrêtes-là. Et pour d'autres, une tâche supplémentaire »	Type de pédagogie
		Former côté Apprendre ❖ Pédagogie : découverte (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2015) ➤ Posture : Médiateur, « préparateur » (Houssaye, 2015, p. 14) ➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)
Place des savoirs dans l'activité des	« je ne peux pas évaluer la même chose pour tout le	un savoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)

devoirs	monde non plus à la fin...j'ai plus de flexibilité... »	
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« il faut même modéliser, individualiser un petit peu son travail, passer par les bases et s'assurer que tout soit bien saisi »	« faire entreprendre des démarches, des recherches personnelles...» (Snyders, 1975, p. 59). « tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 18).
Place et rôle des parents	« Je m'attends à ce que les parents suivent et signent tous les documents que je demande d'être signés...à ce qu'ils soient présents quand on demande les rencontres des parents »	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« on a focussé plus sur valoriser l'École, favoriser l'importance de fréquenter et de venir et d'aller au régulier, de pouvoir un jour graduer »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
	« Ne renvoyez pas	Type de pédagogie

Finalité de la situation éducative	<p>systématiquement (l'élève) à ses documents » (Houssaye, 2015, p. 17)</p> <p>« je trouve qu'il y a moyen de mieux gérer les devoirs »</p> <p>« Appelons ça devoirs en classe, s'il le faut... le secret est de le gérer, de le gérer dans le temps pédagogique »</p>	<p>Former côté Apprendre</p> <p>❖ Pédagogie : découverte (Cousinet, 1959 ; Houssaye, 2015)</p> <p>➤ Posture : « réparateur » (Houssaye, 2015, p. 14)</p> <p>➤ Contenu : problèmes « vrais et pertinents » (Houssaye, 2014, p. 63)</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	<p>« Les devoirs ...c'est une pratique de ce qu'on apprend..., on fonctionne par thème. des choses significatives en lien avec les choses de la vie »</p>	<p>un savoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)</p>
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	<p>« on ne va pas avoir les mêmes attentes, les mêmes demandes pour chacun des étudiants... On va lui demander une tâche supplémentaire »</p>	<p>Tout au service de la relation maître-élève (Oury, Rogers)</p> <p>Faire du renforcement</p>
Place et rôle des parents	<p>« Oui, on a besoin d'un suivi, d'un support... Je m'attends à ce que le parent suive son travail »</p>	<p>Les parents considérés comme relais</p>
Place et rôle de l'environnement social	<p>« On chante la même chanson, on s'en va vers le même but, ... mais on est consciente que nos réalités ne sont pas toujours les mêmes »</p>	<p>Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs</p>

7. Madame Beauchemin, Enseignante de Français en accueil (B₁)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	<p>Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (Houssaye, 1995)</p> <p>« Je donne des devoirs pour qu'ils puissent mettre en pratique ce qu'on voit en classe. Ils doivent à la maison prendre un peu de temps, faire un peu de recul, puis revoir ce qu'ils ont retenu d'une autre façon »</p>	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre <p>❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015)</p> <p>➤ Posture : transmetteur, modèle</p> <p>➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« je prends l'élève en question, au niveau de l'oral, tel que communiquer, ce qui veut dire comprendre »	un avoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« On a toujours besoin d'aide...il y a les "récupe" [récupération], le CAFÉ (Centre d'Aide en Français Écrit)...»	Qualités relationnelles maître-élève (Oury, Rogers) « [s'intéresser aux élèves et à leur vie » (Houssaye, 2015, p.17)

Place et rôle des parents	« guider les enfants à la maison pour s'assurer au moins qu'ils ont le matériel scolaire, les travaux soient faits...les notes sont prises, etc.»	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Mais je pense que ceux qui suivent, leur enfant de si près, ce sont des mères qui sont à l'université »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« Je prépare un devoir en général en fonction de ce que j'ai montré comme leçon. Je vise l'ensemble. »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Les athlètes s'entraînent plusieurs heures par jour, parce que s'ils veulent réussir... C'est	un avoir « mis à distance » (Houssaye, 2015, p. 17)

	donc pratique »	
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	« il y en a de plus en plus des élèves qui viennent me voir, même les élèves de l'année passée, viennent au CAFÉ (Centre d'Aide du Français Écrit), pas tous! »	Aider l'élève à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition. « [S'intéresser] aux élèves (par) des questions » (Houssaye, 2015, p. 17).
Place et rôle des parents	« L'appui des parents,... les parents sont là pour comme être sûrs que ça soit fait... c'est l'enfant qui doit les faire »	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« faire des activités, s'impliquer aux clubs, aller à l'Octogone, être exposés au français ou sinon à la télé »	mobiliser les ressources de la mission éducative (Houssaye, 1998, 2000 ; Maubant, 2010)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	« exposer, parce que là, ce que j'ai remarqué ...les élèves dont surtout leur langue est très loin du français... Aussitôt qu'ils quittent la classe et l'École, ce n'est plus leur langue. C'est un facteur qui va jouer contre eux »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une

		assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Pour ceux qui ont de la difficulté avec la compréhension, le fait de ne pas être exposé assez [est un handicap] »	« [s'intéresser] aux élèves et à leur vie... » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	« L'intégration, parce que l'intégration et la réussite scolaire, je pense qu'ils sont les mêmes facteurs ».	Tout au service de la relation maître-élève (Oury, Rogers) « porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (Houssaye, 2015, p.18)
Place et rôle des parents	« Moi, je guide les enfants à l'École et eux... à la maison, s'assurer au moins qu'ils ont le matériel scolaire, les travaux soient faits...ils vérifient dans l'agenda, les notes sont prises, etc.»	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Pour discuter des devoirs qu'on donne en tant que tel, je ne vois pas l'utilité »	Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs

8. Monsieur Comte, Enseignant de Mathématique (C₁)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (en contexte de devoir, par exemple). « Moi quand je donne un devoir c'est en fonction que tout le monde doit être rendu à la même place le lendemain »	Type de pédagogie
		Enseigner côté apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« Un devoir idéal, c'est compléter le travail... Puis le lendemain matin, le prochain cours, on s'assure que tout le monde est rendu à la même place »	« demander une explication ou un complément » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	« Je vise plus la moyenne. Je regarde, l'ensemble est rendu où à peu près... je dis aux élèves : tu n'as pas de devoirs, mais rien ne t'interdit de prendre ton cahier de notes de cours et de relire... réviser »	Relation transmission « porter un maître-élève : attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (Houssaye, 2015, p.18)
Place et rôle des	« Le travail d'enseignant c'est d'enseigner le jour, mais le soir, les	Les parents comme relais, complices

parents	parents ont également leur part de travail...le parent doit l'encadrer encore plus »	« entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« C'est au jeune de prendre les responsabilités, soit de venir en mises à jour et me voir, ou encore aller à Allo Pro...des amis... la technologie, Facebook... se débrouiller »	Encouragement à « l'autonomie » de l'enfant et à l'autoformation (Houssaye, 2015, p.18)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer « Finalement... les élèves répondent aux questions et tout ça... pas le soir-là, de toutes les façons, pas grave, demain ça existe. On recommence le lendemain matin, puis on verra où on sera rendu là »	Type de pédagogie
		Enseigner côté apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« ils vont faire une tâche qui va prendre deux ou trois cours... pour compléter un travail pour que tout le monde se soit rendu en même temps »	« demander une explication ou un complément » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative :	« Il y a des mises à jour...Il faut développer un peu d'autonomie...	Encouragement à l'autonomie de l'enfant et à

accompagnement, relation/ les pairs	c'est au jeune, à un moment donné de se responsabiliser »	l'autoformation
Place et rôle des parents	« Il faut qu'ils apprennent à être responsables de leurs apprentissages et en faisant les devoirs ça contribue à l'apprentissage, c'est sûr. »	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	« Il n'y a rien qui t'interdit d'aller sur Google, dire addition, soustraction fraction secondaire ... Tant qu'à moi NetMaths, ce n'est pas une affaire pour aller passer 4 cours là-dessus »	Encouragement à l'autonomie de l'enfant et à l'autoformation
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	<p>Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (Houssaye, 1995)</p> <p>« l'assimilation, est-ce que je suis capable d'une manière tout seul, est-ce que je comprends par moi-même... »</p>	Type de pédagogie
		<p>Enseigner côté apprendre</p> <p>❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015)</p> <p>➤ Posture : transmetteur, modèle</p> <p>➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).</p>

Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« s'assurer de la "bonne" réception des exercices d'application« Je ne fais pas mon cours en me disant à la fin de la période je donnerais ça comme un devoir... mettons 10 minutes avant la fin du cours »	un savoir indifférencié « demander une explication ou un complément » (Houssaye, 2015, p. 17)
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	Place de l'élève dans l'activité des devoirs : écouter, appliquer « l'assimilation, est-ce que je suis capable d'une manière tout seul, est-ce que je comprends par moi-même »	Relation maître-élève : transmission « porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté» (Houssaye, 2015, p.18)
Place et rôle des parents	« J'ai mon programme et... l'enrichissement par rapport à [ce programme] » pas des exercices supplémentaires sur demande des parents	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	« mon jeune est rendu autonome..., je vais le laisser aller. Ça donne vraiment l'impression que les parents se sont déresponsabilisés des devoirs »	Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs

9. Madame Croyance, Enseignante de Français (C₂)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	<p>Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (en contexte de devoir, par exemple).</p> <p>« Un devoir idéal ? C'est celui qui permet de consolider ce qu'on a vu en classe, de vraiment de vérifier ce qu'ils ont compris tout seul, sans aide »</p>	Type de pédagogie
		<p>Enseigner côté Apprendre</p> <p>❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015)</p> <p>➤ Posture : transmetteur, modèle</p> <p>➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	<p>« Justement pour voir que l'élève, par lui-même, il est capable de le faire. En classe... l'élève apprend et comprend dans son devoir, il le réinvestit dans son examen »</p>	<p>Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973), ne pas privilégier l'enseignant et le programme (Houssaye, 2015, p. 17).</p>
Type de relation éducative : accompagnement, relation par les pairs	<p>« Madame, comment ça j'échoue, je ne comprends pas. Mais, regarde tel ou tel devoir, tu ne l'as pas fait... » « il y a toujours une partie de travail où je peux les aider, où je peux demander un élève plus expert de les aider »</p>	<p>Relation maître-élève : transmission. Aider l'élève à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition. « [S'intéresser] aux élèves et à leur vie, (par) des questions » (Houssaye, 2015, p. 17).</p>

Place et rôle des parents	« Je pense que pour les parents ça les rassure. Moi, quand je vois mes enfants arrivés, ils ont des devoirs. .. il y a de la lecture à faire, il y a autre chose pour s'avancer... »	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« les parents peuvent les aider aussi ... l'École devrait peut-être aider... que les élèves aient un endroit pour les faire »	« entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« Je regarde les notes, les forces. Si j'ai un élève qui est fort en lecture faible en écriture, je peux les mettre ensemble... Je vais regarder si mon élève fort en lecture, il a de la difficulté par exemple avec la syntaxe, avec la ponctuation, je vais le mettre avec un élève qui est fort en syntaxe »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« noter qu'est-ce que tu n'as compris. Est-ce qu'il y a des éléments dans la question? »	un savoir indifférencié, toutefois, « faire entreprendre des démarches personnelles » (Snyders, 1975, p. 59)
Type de relation	« Si le travail est plus long, souvent	« faire entreprendre des

éducative : accompagnement , relation/les pairs	je vais accorder une période en classe pour le commencer... Là rendu à la maison, de voir s'il a compris »	démarches, des recherches personnelles » (Snyders, 1975, p. 59). « tenir compte de la dynamique du groupe » (Houssaye, 2015, p. 18).
Place et rôle des parents	« Je sais que les parents sont débordés. Je le vis à la maison »	Mis à l'écart
Place et rôle de l'environnement social	« [Ma fille aime les devoirs] parce que maman est assise avec elle. Elle a de l'attention de maman... mais mon gars a des difficultés, mais il est content. papa ou maman est assis à côté de lui... quand il ne comprend pas »	« entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (Houssaye, 1995) « Quand il y a des devoirs par exemple en grammaire ou en compréhension de textes, je laisse un temps en classe pour qu'ils puissent amorcer et comprendre ce qu'ils ont à faire »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).

Place des savoirs dans l'activité des devoirs	s'assurer de la "bonne" réception + exercices d'application « [...] je les convoque en mise à jour, souvent c'est en ce moment-là qu'ils débloquent. »	Apprentissage par l'action (Dewey, 1967; Claparede, 1973), ne pas privilégier le programme. « [être] capable au besoin de manifester [le savoir] » (Houssaye, 2015, p. 17).
Type de relation éducative : accompagnement, relation/ les pairs	« Quand on est juste quatre, cinq à discuter d'un sujet.... J'essaie de les asseoir...avec les affinités et les différents caractères. Souvent je place un fort et un faible ensemble »	Relation maître-élève : « porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (Houssaye, 2015, p. 18)
Place et rôle des parents	« la demi-heure que je passe à faire les devoirs avec mes enfants, c'est tellement précieux...»	Les parents comme relais, complices, « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« c'est au jeune de prendre les responsabilités, soit de venir en mises à jour et me voir, ou encore aller à Allo Prof, Facebook, n'importe quoi »	Encouragement à l'autonomie de l'enfant et à l'autoformation

10. Madame Flagrance, Enseignante de Mathématiques (F₁)

Catégorie 1: Conceptions des devoirs scolaires		
Finalité de la situation éducative	<p>Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (en contexte de devoir, par exemple).</p> <p>« un devoir idéal ça sera un devoir pas trop long pas trop court, juste assez pour pratiquer ce que je leur ai montré en classe »</p>	<p>Type de pédagogie</p> <p>Enseigner côté Apprendre</p> <p>❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015)</p>
		<p>➤ Posture : transmetteur, modèle</p> <p>➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).</p>
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	<p>« Non, j'enseigne aux classes du régulier, j'envisage que tout le monde va faire le devoir. Je leur fais quelques numéros et tout le monde doit les faire »</p>	<p>Aider l'élève à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition. « [S'intéresser] aux élèves et à leur vie, (par) des questions » (Houssaye, 2015, p. 17).</p>
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	<p>« En fait j'attends qu'ils fassent des devoirs et qu'ils essaient... Moi, je leur dis : tu dois écrire, prendre un crayon, prendre ton efface, lire le problème [...], écrire les références, puis après ça, tu essaies »</p>	<p>Aider l'élève à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition. « [S'intéresser] aux élèves et à leur vie (par) des questions » (Houssaye, 2015, p. 17).</p>

Place et rôle des parents	«Qu'ils s'informent auprès du prof pour voir si vraiment il n'y a pas de devoirs à faire»	Les parents comme relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« En fait si l'élève est tout seul à la maison, puis il n'a pas d'aide, je lui dis de venir souvent en mises à jour. voir Allô Prof sur Internet »	Encouragement à l'autonomie de l'enfant et à l'autoformation
Catégorie 2 : Les devoirs dans la planification didactique et pédagogique		
Finalité de la situation éducative	« Habituellement, c'est vraiment les exercices qui existent déjà dans un cahier et je donne ça à faire »	Type de pédagogie
		Enseigner côté Apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	« il ne faut pas juste écouter en classe, pratiquer à la maison... lire les notes de cours, écouter quand le prof corrige »	Aider l'élève à construire son savoir, à développer ses capacités de métacognition. « [S'intéresser] aux élèves et à leur vie, (par) des questions » (Houssaye, 2015, p. 17).

Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« Mais tu as un ami qui est bon en mathématiques, qui comprend bien, à l'heure du midi, tu peux aller à la bibliothèque, pour une demi-heure il peut t'aider »	Échanger avec l'élève. « Ne renvoyez pas systématiquement à ses documents tout élève qui vient vous demander une explication ou un complément » (idem).
Place et rôle des parents	« les parents peuvent leur dire : tu dois faire ton devoir, sinon les punir »	Les parents : relais, complices « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« Ou va voir Allô Prof sur Internet. Allô Prof, ils savent tous comment y aller, Je leur propose cette solution-là »	Encouragement à l'autonomie de l'enfant et à l'autoformation
Catégorie 3 : Les devoirs comme occasion de mettre en œuvre la collaboration avec des tiers (parents, enseignants...)		
Finalité de la situation éducative	Structurer et transmettre le savoir à l'élève qui écoute et le reçoit, quitte à l'appliquer (Houssaye, 1995) « quand ça fait souvent qu'ils ne font pas les devoirs, j'appelle les parents pour leur dire : votre enfant est en échec »	Type de pédagogie
		Enseigner côté apprendre ❖ Pédagogie transmissive (Houssaye, 2014, 2015) ➤ Posture : transmetteur, modèle ➤ « exigeant des élèves une

		assimilation et une restitution » (Houssaye, 2013, p. 22).
Place des savoirs dans l'activité des devoirs	s'assurer de la "bonne" réception + exercices d'application «j'envisage que tout le monde va faire le devoir...quelques numéros et tout le monde doit le faire»	Un savoir indifférencié Faire du renforcement
Type de relation éducative : accompagnement, relation/les pairs	« Moi, je leur dis : tu dois écrire, prendre un crayon, ton efface, lire le problème, écrire les références, puis après ça, tu essaies »	Relation maître-élève : transmission « porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté » (Houssaye, 2015, p. 18)
Place et rôle des parents	« j'aimerais ça que les parents m'aident un peu, puis obligent un peu si on peut les obliger les enfants à faire leurs devoirs »	Les parents comme relais, complices... « entrer dans une dynamique d'articulation » (Houssaye, 2015, p. 121)
Place et rôle de l'environnement social	« En fait, je pense que c'est au professeur à gérer les devoirs pas vraiment la direction »	Mise à l'écart des organismes de soutien ou d'aide aux devoirs